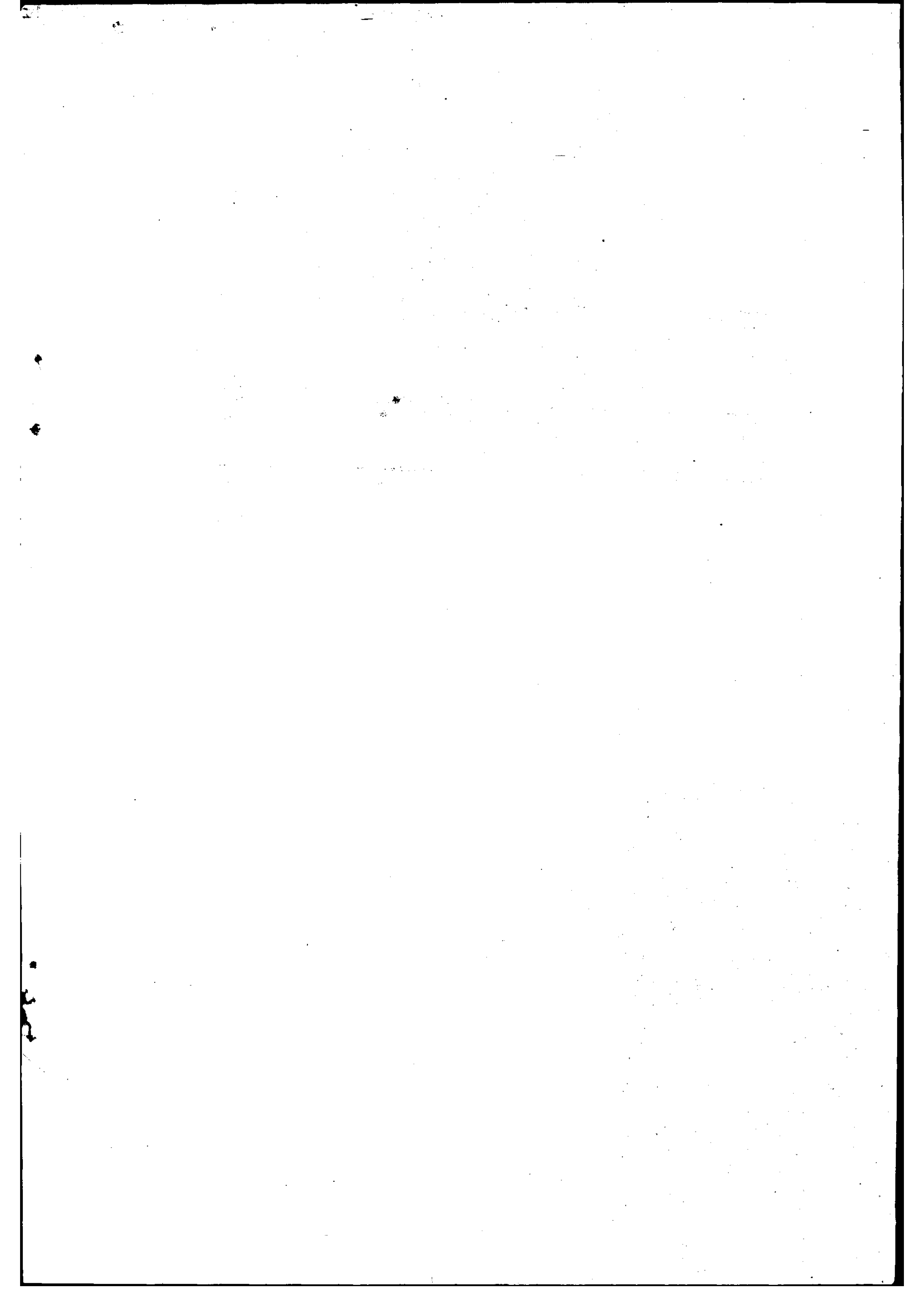
الأصول الفلسفية وفلسفة التربية

إعداد

أ . د . سامح جميل عبد الرحيم

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية



المحتويات

الباب الأول

مقدمات

الفصل الأول الأصول الفلسفية للتربية

الباب الثاني

فلسفة التربية كتطبيق للفلسفة (الأصول الفلسفية للتربية) .

الباب الثالث

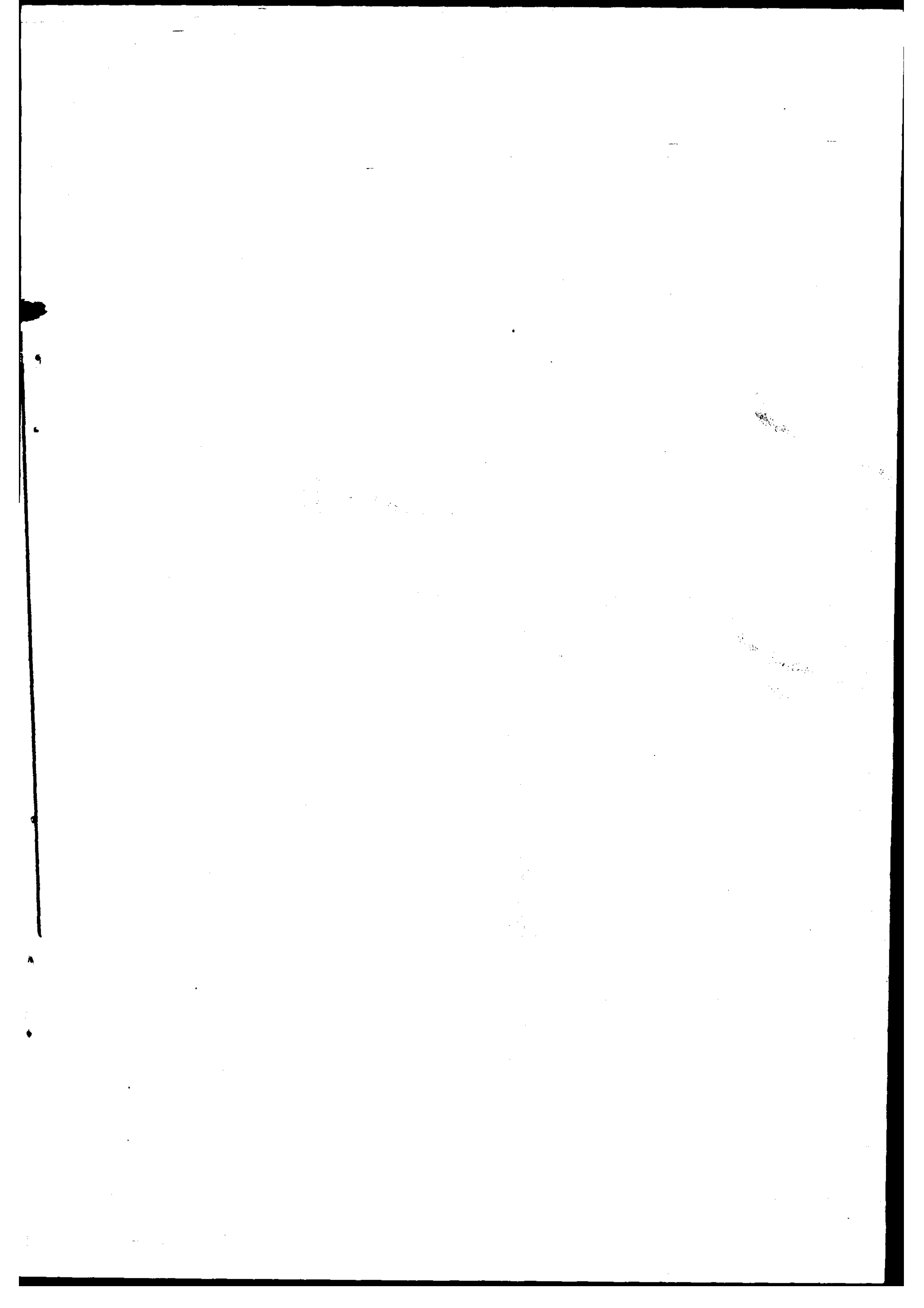
فلسفة التربية كنشاط عقلي منظم (النظريات التربوية)

الباب الأول

مقدمات

الفصل الأول

الأصول الفلسفية للتربية



الباب الأول
مقدمات

الفصل الأول
الأصول الفلسفية للتربية



من حيث المعنى قد يسهل أن نحدد هذا اللفظ؛ لفظ الفلسفة، فهو في الأصل كلمة أعجمية تتكون من مقطعين في اللغة الإغريقية القديمة فيلو (Philo) بمعنى حب وسوفيا (Sophia) تعني الحكمة وبالتالي فالمعنى اللفظي لكلمة الفلسفة هو حب الحكمة أو محبه الحكمة. ولكن هذا المعنى مازال غامضا ، فهو لم يكشف كل الغموض العالق بكلمة الفلسفة حينما استبدلها بكلمة الحكمة في التفسير اللفظي إذ يبقى السؤال المطروح وما هي الحكمة ؟، وقد قال بعضهم بأن الحكمة تعني الشغف بالغايات البعيدة والمعرفة من أجل المعرفة، على أننا لو اتفقنا مع هؤلاء في الشطر الأول من عبارتهم بشأن الغايات البعيدة فإننا لا يمكننا أن نتفق معهم في القول بأنها معرفة من أجل المعرفة، فالحكمة تنتفي عنها صفة الحكمة إن ارتبطت بمجرد الفهم أو النظر العقلي، إذ الحكمة ذاتها كلفظ تقتضي أن يكون لعقلنا هذا؛ فعل الفهم والنظر العقلي أثراً عمليا في تهيئة

الحياة بشكل أفضل وأيسر، وفي اللغة الإنجليزية Wisdom تحمل في قاموس وبستر المعنيين معا؛ معنى القول الحكيم والفعل الحكيم أيضا وهي معرفة بالحق والحقيقة مرتبطة بحكم عادل صحيح يوجه العمل، فهي فطنة وذكاء، تمييز وإدراك ربطوه بالفعل [١] وفي العربية الحكمة وزان قصبة للدابة سميت بذلك لأنها تذللها لراكبها حتى تمنعها الجماح ونحوه، ومنه اشتقاق الحكمة لأنها تمنع صاحبها من أخلاق الأرذال [٢] كما هي العلم والتفقه وهي الكلام يقل لفظه ويجل معناه[٣] والحكمة من العلم ومرتبطة بالحكم والحكيم العالم وصاحب الحكمة المتقن للأمور [٤]

أما في مجال العمل التربوي فالمعنى بهذا الشكل يثير قضية العلم للعلم أم العلم للعمل، وهي قضية تم حسمها على المستوى التربوي بأن التربية وهي تعني التنمية الشاملة لا يمكنها أن تهدف فقط إلى – أو أن تتوقف فقط عند – مجرد تنمية العقل وامتلائه بمعارف ومعلومات أيا كانت قيمتها عالية بل يجب أن تمتد إلى تنمية الجسم والمهارات والاتجاهات التي يجب أن تبني على تلك الحقائق والمعارف والمعلومات والتي لا تظهر قيمتها العالية إلا في توجيهها للسلوك وقيادتها للواقع نحو الأفضل للحياة الإنسانية، فالعلم الموجود

---

1) Webester's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English language. Newgork : Portland House, 1989 .

٢) أحمد بن محمد بن علي الفيوس المقرى، المصباح المنير، بيروت : مكتبة لبنان، ١٩٨٧ .

٣) ج . م . ع، مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٩٠

٤) محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، القاهرة: دار الكتب العربية الكبرى بمصر، ١٣٢٦ هـ .

في العقل لا يظهر هو في ذاته ولا في غيره إلا عن طريق أثره في العمل والممارسة وقد صدق القائلون بان العلم بلا عمل كالشجر بلا ثمر، بل لقد حسمت القضية في مسارها التاريخي عندما حدث التزاوج بين العلم والتكنولوجيا كتطبيق للعلم أدى إلى ارتقاء الحياة بل إلى ارتقاء العلم ذاته .

وأخيرا فإن الادعاء القائل بأن الفلسفة باعتبارها حب الحكمة وتعني النظر من أجل النظر والمعرفة من أجل المعرفة، وقصر مدلولها على الحياة العقلية دون الروحية هو ادعاء زائف مزيف يريد أن يستبعد من إطار الفلسفة فكر حضارات الشرق وحكمتها على اعتبار أن هذا الفكر وتلك الحكمة كانت سعيا دائبا لتهيئة الحياة الإنسانية بشكل أفضل، وعلم من أجل العمل والممارسة، وبذلك فهي جزء من التحيز الغربي المعهود الذي يريد لكل محاسن الدنيا أن تكون حكرا على الغرب فهي دائما نتاجه؛ ونتاجه هو فقط وكأنما الحياة لم تبدأ إلا بهم . وهي قضية سيتم حسمها عند التعرض لنشأة الفلسفة .

وتحديد أول من استخدم الكلمة قد ينتهي بنا إلى تأكيد المعنى اللفظي للكلمة، وقد يدعم في ذات الوقت موقفنا القائل بعدم قصر الفلسفة على النظر من أجل النظر أو المعرفة من أجل المعرفة فقط، حيث يقال أن فيثاغورس هو أول من استخدم الكلمة وذلك حينما قال له بعض الناس أنك حكيم فقال بأنني لست حكيما لأن الحكمة لا تنسب لغير الآلهة وما أنا إلا فيلسوف أي أنا لست حكيما بل مجرد

محب للحكمة، على أن بعض المؤرخين يشكك في نسبة هذا الحوار كلـــه إلـــى فيـــثاغورس استنادا إلى أن فيثاغورس أشتهر بالصلف والغـــرور وبالتالي فلا يعقل أن يصدر عنه مثل هذه المقولة المفعمة بالتواضع. ولذلك فقد قال بعضهم أن هذا الكلام وهذا الحوار تم بين الجمهور وسقراط وليس فيثاغورس وعلى ذلك فعندهم أن سقراط هو أول من استخدم كلمة الفلسفة وحتى الآن نجد تأكيداً على أن الفلسفة تعني حب الحكمة [١]

ومـــن ناحـــية أخـــرى يـــرى البعض أن هيرودوت المؤرخ المشـــهور هـــو أول مـــن استخدم الكلمة بمعناها الاصطلاحي، فهم يقولـــون أن هـــيرودوت ــ روى وهو مؤرخ ــ رواية قال فيها أن كريـــزوس (أحـــد حكـــام أثينا) قال لصولون (أحد الحكماء) أنني قد ســـمعت أنـــك جيث كثيراً من البلاد تتفلسف وما كان ذلك منك إلا رغبة في المعرفة، وبذلك نجد أن كلمة الرغبة في المعرفة جاءت في رواية هيرودوت على لسان كريزوس تفسيراً لكلمة تتفلسف، وبذلك يكـــون هو أول من استخدم الكلمة بالمعنى المصطلح عليه حديثا إذ المـــتفق علـــيه الآن أن الفلســـفة تعني الرغبة في المعرفة والسعي إلـــيها[٢]. ويـــبقى ســـبب السعي بعد ذلك هل هو لمجرد المعرفة أم لاستخدامها والعمل بها أمراً متروكاً دون تحديد وبذلك فاللفظ يحتمل الجانبين معاً وأخيراً يعلل أرسطو تسمية الفلسفة بالحكمة على أساس أنهـــا تبحـــث فـــي العلـــل القصوى والبعيدة وليس في العلل القريبة

---

[١]) توفيق الطويل، أسس الفلسفة، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٩، ص ٤٥: ٤٦ .
[٢]) المرجع السابق، ص ٤٦ .

المباشرة للأشياء، فتلك العلل القريبة تقع الآن في نطاق العلم، بل إن أرسطو ذاته في ذلك الوقت المبكر حينما كانت الفلسفة هي أم العلوم وكل العلوم كان في ذهنه هذا التمييز وإن اعتبره تمييزا مصطنعا، وأن دراسة الظواهر الطبيعية (في العلم) تؤدي إلى وتساعد على دراسة الفلسفة، إذ كلما كان التفكير أعمق لا يتعلق بظواهر الأشياء فحسب كلما قادنا إلى التفلسف [١] .

الفلسفة اصطلاحا

من الناحية الاصطلاحية تعددت وجهات النظر واختلفت التعريفات بشكل كبير، وربما أمكن في ظل هذا الاختلاف أن نجمع بين عدة آراء وأن نصنف وجهات النظر في الفلسفة إلى ما يلي:

أولاً : النظر إلى الفلسفة على أنها محاولة لفهم الوجود فهما كليا متكاملا .

ووفقا لهذه الرؤية فالفلسفة نظرة كلية للأشياء أو ميل قوي نحو الوحدة أو التركيب أو الكلية، وأصحاب هذا الرأي متفقون مع أفلاطون في القول بأن الفيلسوف هو الإنسان المتأمل الذي يتطلع إلى الوجود ككل ويستوعب الأزمنة بأسرها، [٢] وهو ما يقرره أيضا برادلي بإشارته إلى أن الفلسفة تبحث في المبادئ الأولى والحقائق القصوى في محاولة لفهم الكون بما هو كل لا في أجزائه المتفرقة

---

1) Howard Ozmon, Somuel Craver, Philosophical Foundations of Education, N.Y.: Macmillan Publishing company 4 Th ed., 1990, P. 40.

٢) زكريا ابراهيم، مشكلة الفلسفة، القاهرة: مكتبة مصر، ص ٧١ .

التي تدرسها العلوم الجزئية [١] فليس المقصود بالفلسفة دراسة بعض الظواهر الجزئية أو الوقائع الخاصة، بل المقصود بها رؤية الأشياء فـــي مجموعها، أو النظر إلى العالم ككل، أو الحكم على الوجود في جملته. ولهذا فقد قيل أن فكرة الكل لعبت دورا كبيراً في نشأة التفكير الفلســفي وتطوره، لأن الإنسان لم يتفلسف إلا حينما خطر بباله أن يوحــد بيــن الموجــودات في إطار عقلي، أو نسق فكري يفسر به الحقيقة في شتى مظاهرها [٢]

هذه النظرة الكلية هي التي تميز الفلسفة عن سائر العلوم، بل تعلــو بها على سائر العلوم، وتتجاوزها لتخلق صورة عامة لا يمكن للعلــوم أن تصـــل إليها، أو تدعى القدرة على الوصول إليها. وبهذه النظرة الكلية التي تتميز بها الفلسفة تستمد الفلسفة مبررات وجودها فــي عصر العلم، وفي مواجهة أنصاره الذين لا يرون لها مبررا ما دامــت العلــوم تكشــف للإنسان ما يريد أن يعرفه عن شتى مناحي الوجود. وذلك أننا إذا استفتينا العلوم جميعا في محاولة لتحديد حقيقة الإنســان فــان أيــا منها لن يستطيع أن يقدم لنا صورة كاملة وافية للإنســان، بل أنها منفردة أو مجتمعة أيضا لا تقدم لنا سوى صورة ناقصـــة للإنسان، لأن كلا منها يتولى دراسة الإنسان من جانب من الجوانــب، فعلــم وظـــائف الأعضاء يفسر لنا الإنسان من حيث هو مركب من أعصاب وعظام ومفاصل وأوعية دموية، أما علم الكيمياء فإنه يعمد إلى تحليل هذه المركبات إلى عناصر حتى يبدو لنا الإنسان

---

[١] محمد علي أبو زيان، الفلسفة ومباحثها، القاهرة: دار المعارف، ط٢، ص ٦٦ .
[٢] زكريا إبراهيم، مرجع سابق، ص ٧١، ٧٢ .

في صورة ذرات وعناصر، أما علم الطبيعة فيحلل هذه الذرات والعناصر حتى يقدم لنا الإنسان في صورة بروتونات والكترونات، وعلم النفس يصور الإنسان في صورة أحداث عقلية وأخيلة واحساسات، وهكذا تقدم لنا العلوم صورا متعددة شتى للإنسان تفشل جميعها في وصف حقيقة الإنسان، فمعرفة حقيقة الإنسان أو ماهيته تقتضي معرفة شخصيته ككل، وهذه تتضمن خواصه الذاتية، وصفاته الجوهرية ، ثم هي في الوقت نفسه تكبر مجموع هذه الأجزاء وتعلو عليها [١] ومثل هذا يقال عن حقيقة الكون. وهكذا تظل مثل هذه الأسئلة معلقة رغم إجابات العلوم عليها بطرق متعددة ومن جوانب متفرقة لتتولى الفلسفة بنظرتها الكلية الإجابة على هذه الأسئلة، فتعطي للإنسان صورة عن نفسه، وعن عالمه، صورة موحدة كلية يمكن أن يسلك ويتصرف وفقا لها في حياته وقد عبر سنكلير عن ذلك حين عرف الفلسفة بأنها محاولة لفهم الوجود وفهم أنفسنا وإدراك مكاننا من الوجود لأسباب عقلية نظرية أو أغراض عملية مادية [٢] .

ثانيا : هناك من ينكر المسعى العملي في محاولة فهم الكون وفهم أنفسنا، فيقدم لنا بذلك فهما جديداً للفلسفة؛ ونظرة جديدة لها على أنها مجرد محاولة للفهم المستنير ليس لصاحبها أن يشوهها بأي أغراض عملية، وأصحاب هذه النظرة يرون الفلسفة مجرد نظر عقلي مجرد، وسعى نحو المعرفة من أجل المعرفة ذاتها يجد الإنسان جزاءها في تلك اللذة العقلية التي يستمتع بها حين يعمل عقله في القضايا

---

[١]) توفيق الطويل، مرجع سابق، ص ٥٨، ٥٩ .
[٢]) المرجع السابق، ص ٥٠ .

والمسائل المختلفة، وهو موقف اتخذه أفلاطون، واستند إليه في مهاجمة السوفسطائيين فاعتبرهم مجرد تجار معرفة يتنقلون بها من مكان إلى مكان لأغراض نفعيه، أما الفلسفة الحقه فليست كذلك، بل هي معرفة لذاتها دون انتظار غاية أو منفعة تتحقق من ورائها [١].

وبمثل هذا الرأي قال سارتر، فالفلسفة عنده نشاط تأملي يتميز عن غيره من ضروب التأمل الأخرى بأن لا يأخذ على عاتقه مهمة حل المشكلات التي نعاني منها، أو إنقاذ أرواحنا، وإنما هي نوع من المغامرة الاستكشافية . أو السياحة الفكرية التي نقوم بها لذاتها[٢].

ثالثا : الاتجاه الثالث وأن كان لا يرفض السعي العقلي النظري للفلسفة؛ إلا أنه لا ينكر الغرض العملي للفلسفة، " فليست الفلسفة في أصلها نظرا عقليا مجردا، أو تسلية ذهنية يرضي بها الإنسان ميله إلى التشوق وحبه للاستطلاع، بل هي بحث عن أكثر الحقائق أهمية في حياة الإنسان الروحية وسعى نحو توجيه السلوك في ضوء تلك الحقائق ولو أننا عدنا إلى التراث الفلسفي القديم لألفينا أن الفلسفة قد فهمت بمعنى عملي أخلاقي فكان معناها حكمة الحياة أو كان الفيلسوف هو الرجل الذي يوجه حياته في ضوء ما يقضي به العقل"[٣] وهو اتجاه جسده سقراط عمليا في حياته، وقد تابعه الأبيقوريون في ذلك الانصراف عن كل علم لا يحقق نفعا في الحياة ولا

---

[١]) محمد كمال الدين يوسف، بروتا جوراسي مجاورة لأفلاطون، القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، سلسلة مذاهب وشخصيات رقم ١٥١، ١٩٦٧، ص ٢٨ .

[٢]) برتراندراسل، حكمة الغرب، ترجمة: فؤاد زكريا، الكويت : سلسلة عالم المعرفة رقم ٦٢، فبراير ١٩٨٣، ص ١٨ ، ١٩ .

[٣]) زكريا إبراهيم، مرجع سابق، ص ٦٣، ٦٤ .

يتصل بالأخلاق [١] بل لقد ذهب ابيقور إلى القول بأن الفلسفة نشاط يوصلنا إلى الحياة السعيدة عن طريق الأدلة العقلية والبراهين الاستدلالية [٢] وعند كانت Kant الفلسفة نظرية وعملية معاً " فالفلسفة النظرية هي علم ما هو كائن، بينما الفلسفة العملية هي علم ما ينبغي أن يكون" [٣] وعلى هذا الأساس يمكن النظر إلى الفلسفة على أنها المجهود المستمر المبذول من أجل إعطاء الحياة معنى وقيمة، فإننا لا نتفلسف إلا حين نبحث عن معنى الحياة والعالم، وحين نحدد لأنفسنا موضعا في صميم الكون قاصدين من وراء هذا كله أن نعرف على أي وجه ينبغي لنا أن نحيا، ومعنى هذا أن المعرفة الكلية هي سبيلنا إلى السعادة، ما دامت الحكمة هي النور الذي نسير على هديه في ظلمات الحياة الدنيا، ومن هذا القبيل ما ذهب إليه الفيلسوف موريس بلوندل عن أن الفلسفة قاعدة للحياة والخلق تستند إلى يقين عقلي [٤] .

رابعاً : قريب من الاتجاه السابق الموقف الوجودي الذي يجعل الفلسفة حياة وتعبير عن الحياة لا يمكن نقله ويستحيل تكراره، فقد أصبحت الفلسفة عند الوجوديين منهج يصف أبعاد التجربة الذاتية الحيوية في خضم الوجود، وعند هيدجر Hedger أن الفلسفة يجب أن تكون تعبيرا عن المواقف الفردية للفلاسفة، أي عن تجربة معاناة أصيلة للفرد، وفلسفة الفيلسوف عنده هي التي تحمل تعبيره عن

---

[١] توفيق الطويل، مرجع سابق، ص ١١٧ .

[٢] زكريا إبراهيم، مرجع سابق، ص ٣٤ .

[٣] المرجع السابق، ص ٤١ .

[٤] المرجع السابق، ص ٦٤ .

التجربة الحيوية المفردة التي تعبر بذاتها عن وجوده المشخص، أي الوجود الخاص للذات الذي لا يمكن أن يعمم أو يتطابق مع وجـــود ذات أخرى، بل لقد ثار كيركجار Kerkgard ثــورة عنيفـــة علـــى الموقف التقليدي الذي يرى في الفلسفة بحثا في المعـــاني المجـــردة، وأكد أن الفلسفة ليست سوى بحث في المعاني المشخصة؛ وضـــرب مثالا لذلك بالموت، فالموت كمعنى عام ـــ في نظره ـــ ليس مشكلة فلسفية، أما المشكلة الحقة فهي أني أموت كفرد معين مشخص، وثمة فرق هائل بين الموقفين[١].

هنا الفلسفة وفقا لهذه الرؤية محاولة لتعقل الوجـــود الـــذاتي، محاولة لفهم التجربة الإنسانية، لا يلعب فيها العقل الدور الوحيد بـــل أن الشعور يلعب دورا لا يقل أهمية عن دور العقـــل، والهـــدف أن يصبح الإنسان قادراً على أن يحدد لنفسه وان يختار لذاته، فيخلـــق ذاته .

خامساً : " قد تفهم الفلسفة بمعنى عام كل العموم، فيكون المقصـــود بها أي سؤال يطرحه الإنسان، أو أي تعجب يثيره العقل البشري" [٢] فالإنسان فيما يرى شوبنهور حيوان ميتافيزيقي، دائـــم البحـــث فـــي مشكلة وجوده، فيتساءل دائما عن المبدأ الأول، وعن المصير ومـــن أين أتينا ؟ ولماذا وكيف ينتهي أجلنا ؟ والى أين نـــذهب ؟ ولمـــاذا تنتهي الحياة بالموت ؟ وما حقيقة الموت ؟ وهل الخلود حقيقـــة ؟ أم أنه وهم فارغ ؟ وأن حياتنا تنتهي إلى الأبد، وما مصـــير الإنســـانية

---

١) محمد على أبو ريان، مرجع سابق، ص ٣٥، ٣٦ .
٢) زكريا إبراهيم، مرجع سابق، ص ٦٦ .

بأسرها ؟ وما مصير هذا العالم ؟ وكيف نتصور وجود مبدأ أول أو إله ؟ وما علاقتنا به؟ وكيف تم فعل الخلق ؟ وهل هذا الإله خالق أم مدبـــر فقـــط ؟ وهل هناك تجديد للخلق، إلى غير ذلك [١] "والإنسان يتســـاءل لأنه لا يرى فيما حوله حلولا جاهزة أو أجوبة شافية، فهو مضطر بالتالي أن ينشد المعنى وراء الواقعة، وان يبحث عن التفسير الـــذي يزيح النقاب عن السر. وحسبنا أن نرجع إلى أقدم الحضارات البشـــرية لكـــي نتحقق أن الإنسان قد وجد في الطبيعة لغزا يستدعي الحـــل، كما وجد في نفسه أحجية تتطلب التفسير، وما نشأت الفلسفة إلا استجابة لتلك الحاجة التساؤلية التي دفعت الإنسان منذ البداية إلى رفض الواقعة المحضة، ونبذ التصديق الساذج، واعتبار الوجود كله مجموعة من الرموز والشفرات" [٢] .

أخيرا

فإنه إذا كان الشائع بين دراسي الفلسفة المبتدئين بسبب طريقة تقديم الفلسفة لهم من قبل معلميهم أن الفلسفة مجموعة من النظريات العقلـــية، أو الأنظمـــة الفكرية التي أنتجتها عقول الفلاسفة على مر التاريخ فإن هناك من ينكر ذلك ويرفض القول بأن الفلسفة جسم من المعرفة، فينظر إليها على أنها مجرد نشاط نقدي توضيحي [٣] .

---

[١]) محمد علي ابو ريان. مرجع سابق، ص ٥٠ .

[٢]) زكريا ابراهيم، مرجع سابق، ص ٦٦، ٦٧ .

[3]) D J . O'conor, An Introduction to the Philosophy of Education. London. Routledge & Kegan paul, 1980. P. 4 .

هذه الرؤية تتمسك بها وتدعو لها مدرسة الوضعية المنطقية، وانتهوا من وراء ذلك إلى إنكار مهمة الفلسفة التقليديـــة ومجالهـــا، ونظروا إلى الفلسفة على إنها مجرد منهج للبحـــث هدفـــه التحليـــل المنطقي للغة التي نستخدمها في حياتنا اليومية، ويصطنعها العلمـــاء في مباحثهم العلمية، رغبة في إزالة اللبس والغموض الذي يعتـــري الأفكار، وبيان عناصرها حتى تبدو واضحة جلية متميزة [١]

أصل نشأة الفلسفة

كما رأينا من قبل هناك خلاف حول معنى الحكمة في المعنى اللغوي للفلسفة بأنها حب الحكمة أو محبة الحكمة، والمؤلـــف مـــن جانبه يرى أن هذا الخلاف يحمل طابعا أيديولوجيا، يسعى إلى وصم الآخرين بقدر ما يسعى إلى التمييز والاستعلاء على هؤلاء الآخرين بالقول بأن الحكمة تعني الشغف بالغايات البعيدة والمعرفة من أجـــل المعرفة، وبذلك يخرج من نطاق الفلسفة كـــل معرفـــة ذات مســـعى عملي، أو كل معرفة لا ترجى لذاتها؛ بل لفائدتها وما نرجـــوه مـــن ورائها من نفع، وبذلك يخرج من إطار الفلسفة كل أفكار الحضارات القديمة في الشرق عامة؛ لأن أفكارها سعت إلى تيسير حياة الإنسان وتحقيق الدفع له في معاشه وحياته ودينه ومماته. وعندما تخرج كل أفكار الحضارات الشرقية من إطار الفلسفة تصبح الفلســـفة ابتكـــار غربي محض؛ اخترعه العقل اليوناني المبدع لم يسبقه إليه أحـــد !، ورغم أن سنة الحياة ترفض أي مقولة من هذا النوع، فقـــد تصـــدى

---

[١]) توفيق الطويل، مرجع سابق، ص ٥٦، ٥٧ .

العديد من المفكرين والفلاسفة لدحض هذه الفرية، وكان منهم فلاسفة غربيون. ولن نقول كمال قال جورج جي أم جيمس "أنهم يعمدون إلى نهب ما ليس لهم وما لم ينتجوه ....، وفلاسفة اليونان لم يكونوا أصحاب الفلسفة اليونانية، وإنما أصحابها هم الكهنة المصريون وشراح النصوص المقدسة والرموز السرية" [١] حسبنا أن نقول أن الشرق قد ساهم من فكره ومعتقداته بنصيب وافر في بناء صرح الفلسفة، ولسنا في ذلك متجنيين؛ فقبل الميلاد بثلاثة قرون وضع ديوجين اللايرتى كتابا ضمنه مشاهير الفلاسفة ونظرياتهم، وعرض فيه للحديث عن فلاسفة مصريين وشرقيين، وقرر الأصل الشرقي للفلسفة [٢]

وفضلا من أن حضارات الشرق قد سبقت الحضارة اليونانية؛ فإنه لم يكن هناك انفصال ما بين حضارة مصر وحضارة اليونان لا في العصر القديم ولا في العصر الوسيط، وفي العصر القديم جاء إلى مصر من اليونان طاليس، وأخذ منها علم المساحة، وانشغل بمسألة فيضان النيل وقياس ارتفاع الأهرام، وفيثاغورس زار مصر وأخذ منها العلم الرياضي [٣] . ومقولة اعرف نفسك الشهيرة والمنسوبة إلى سقراط، هي في حقيقتها عبارة منقوشة على الجدران الخارجية للمعابد المصرية وموجهة إلى المريدين الجدد [٤] والفضائل الأربعة المنسوبة لأفلاطون هي جزء من الفضائل التسع التي

---

[١]) جورج جي إم . جيمس، التراث المسروق ـ الفلسفة اليونانية فلسفة مصرية مسروقة، ترجمة: شوقي جلال، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٦، ص ١٨، ١٩ .

[٢]) توفيق الطويل، مرجع سابق، ص ٣٣ .

[٣]) مراد وهبه، جونو التخلف، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، ١٩٩٨، ص ٥٢ .

[٤]) جورج جي إم . جيمس، مرجع سابق، ص ١٩ .

اشتملت عليها نظم الأسرار المصرية، اقتبس منها أفلاطون ما عرف باسم الفضائل الأربعة [العدالة والحكمة والاعتدال والشجاعة] [١] . ومن الضروري بيان أن أفلاطون في مذهبه الروحي يصف مشهد يوم الحساب في الآخرة كما ورد في كتاب الموتى لقدماء المصريين [٢]. بل أنه إذا كان مؤرخو الفلسفة قد درجوا على اعتبار أن طاليس المالطي هو أول من تفلسف فان فلوطارخ Phlotarque المؤرخ اليوناني المشهور ذكر أن طاليس من أصل فينيقي، وقد أقام في آسيا خلال حله وترحاله في بلاد المشرق القديم، ونقل أفكار أهل هذه البلاد وخاصة الكهنة المصريين . وإن كان قد بنى فلسفته على أن أصل الكون هو الماء؛ فأن مؤرخي الفكر يشيرون إلى هذا التشابه بين مبدأه وما ورد في قصيده الخلق التي كتبت قبل ذلك بعدة قرون في بلاد ما بين النهرين وفيها تقديس للماء على أنه أصل الأشياء [٣] ولقد كان اليونانيون أنفسهم على وعي تام بالمعارف التي أخذوها من حكمة الشرق القديم، فكانوا يتحدثون باحترام بالغ عن العلوم والثقافات الشرقية [٤] ، " ولقد توصل علماء الانثروبولوجيا في تحليلهم للفكر الفلسفي اليوناني إلى وجود خصائص ومميزات عقلية لا يوجد لها نظير إلا عند العقليات البدائية، فالمفاهيم التي استخدمها فلاسفة اليونان كمفهوم المصير والعدل والنفس والله الخ ، لم تكن مفاهيما خلقوها هم خلقا، واستخدموها لأول مرة، بل كانت تعبر عن

---

[١] المرجع السابق، ص ١٩.

[٢] المرجع السابق، ص ٧٨.

[٣] حسن عبد الحميد، مدخل إلى الفلسفة، القاهرة: مكتبة سعيد رأفت، ١٩٧٧، ص ٤٧، ٤٨ .

[٤] المرجع السابق، ص ٤٥ .

أفكـــار شعبية، وعن تصورات جماعية موجودة بالفعل ومتداولة في الحياة الثقافية التي عاش فيها هؤلاء الفلاسفة " [١] على هذا الأساس واســتنادا إلـــى أن الشرق قد سبق اليونان وأنتج حضارات زخرت بالعلوم فكان المصريون أول من ابتدع الرياضيات واخترع الميكانيكا وأنشـــأ علـــم الطب وأقاموا المكتبات بعد أن اخترعوا الكتابة، وكان الكلدانيون والبابليون أول من درس أجرام السماء وأقام علم الفلك، بل لقـــد كان للشرقيين وجوها للنظر العقلي في الألوهية والبعث والخير والشر والمبدأ والمصير من الآراء التي تردد صداها عند القدامى من فلاسفة اليونان [٢] على هذا الأساس رد المؤرخون نشأه الفلسفة إلى الشـــرق وشـــاع منذ القرن الثالث قبل الميلاد أن الفلسفة اليونانية قد هاجـــرت مـــن بلاد الشرق القديم إلى بلاد اليونان [٣] وإلى غير ذلك ذهـــب كثـــيرون من المؤرخين الغربيين فقالوا بأن الفلسفة اليونانية كانـــت خلفـــا عبقريا أصيلا جاء على غير مثال، ولم ينشأ قط عن حكمة الشرق القديم بل هي معجزة كما يقول هنري بير H. Berr ، فقـــالوا بأن الشرقيين وإن كان لهم أساطيرهم الدينية عن بدء الخلق وغيره من الموضوعات الفلسفية فإنهم لم يكونوا على علم بالتفلسف والتأمل وكان النظر العقلي عندهم وسيلة وليس غاية [*] وامتزج في

---

[١]) المرجع السابق، ص ٥١ .

[٢]) توفيق الطويل، مرجع سابق، ص ٣٤ : ٣٦ .

[٣]) المرجع السابق، ص ٣٩ .

(*) المشكلة أننا لا نمتلك إلا كتابات الشرق القديمة فهي الظاهر الممكن الحكم عليه والمقارنة فيه أما العمليات العقلية فهي داخلية لا نحكم عليها ولا نستطيع والأصعب أن نحكم على الغرض الذي قامت من أجله، وإذا كان القاضي لا يقضي بغير الورق وليس له أن يحاكم الضمير فالحكم العدل لما هو مدون ظاهر يثبت التشابه ويؤكد السبق للشرق .

مناهج بحثهم الاستدلال العقلي بالخيال والبداهة بل كان تفكيرهم في هذه المجالات وليد معتقداتهم الدينية، فلم يجردوا الفلسفة من الـدين ويعالجوا موضوعاتها لذاتها (١)

على هذا الأساس قال المؤرخون الغربيون أن اليونـان قـد أفادوا من تراث الشرق القديم في الفنون والعلوم العملية فأعانهم هذا على أن يفرغوا للبحث النظري النزية في حقيقة الموجودات وماهيتها بحثا قوامه التحليل المنطقي والبرهان العقلي فنشأت الفلسفة بمعناهـا التقليدي على يديهم (٢)

وغاية القول هنا أنه لا يمكن " أن نرجع نشأة الفلسـفة إلـى جنس بعينه أو إلى حقبة بعينها، بل لابد لنا أن نقرر منذ البداية، أنه ليس لتاريخ الفلسفة نقطة انطلاق معروفة، لأن التفكير الفلسفي لـم يكن في يوم من الأيام وقفا على قوم دون قوم، أو شعب دون شعب، ولو أننا أطلقنا الفلسفة على أية حكمة إنسانية، أو أية صورة يكونهـا الإنسان لنفسه عن العالم، أو أي وعي بشري يحصله الإنسان عـن الواقع لكان في وسعنا أن نقول أن التفكير الفلسفي حـق أنسـاني لا شأن له بخطوط الطول والعرض ولا علاقة له بمسائل الجنس والدين واللون" (٣) وبمثل هذا قال بعض الغربيين ومنهم ماسـون اورسـيل Masson - Oursel الذي يقول " أن ليس ثمة اليوم إنسان يعتقد ان اليونان والرومان وشعوب أوروبا في عصورها الوسطى والحديثـة

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٦ : ٣٩ .

(٢) المرجع السابق، ص ٤٠ .

(٣) زكريا إبراهيم، مرجع سابق، ص ٢٦ ، ٢٧.

هم وحدهم أصل التفكير الفلسفي، فإن في مناطق أخرى من البشرية قد سطعت أنوار التفكير المجرد، وتلألأت في وضوح، ولا يطعن في هذا أن يقال أن الحياة العقلية عند الشرقيين كانت أوثق اتصالا بحياتهم الدينية منها بالتفكير الفلسفي الخالص، فقد امتزج التفكير الفلسفي بالتفكير الديني في شتى عصور الإنسانية حتى يمكن القول بأن كل محاولة تهدف إلى الفصل التام بينهما تنتهي لا محالة إلى العجز عن فهم كليهما " (١)

موضوعات الفلسفة

موضوع الفلسفة مسألة مثيرة للجدل، وهي واحدة من نقاط الخلاف الأساسية، تتساوى في ذلك مع تعريف الفلسفة. ومع ذلك يمكن تجاوزا للخلاف أن نعرف الفلسفة من خلال موضوعها فنقول أنها البحث الذي يتناول موضوعات معينة، وفي محاولة لتحديد هذه الموضوعات المعينة نقول أنه وفقا للاتجاه التقليدي في فهم الفلسفة – وبعد استبعاد الاتجاه الذي يستبعد أي موضوع للفلسفة، ويرى أن الفلسفة ليست سوى منهج للبحث أو أداة للتحليل تعمل على كافة الموضوعات وفي كافة المجالات والمسائل – موضوعات الفلسفة الرئيسية هي الوجود والمعرفة والقيم.

---

(١) توفيق الطويل، مرجع سابق، ص ٤٣ .

الوجود Antology :

وقديما كان يسمى الميتافيزيقيا Metaphysica أي ما وراء الطبيعة، ويبحث مبحث الوجود في الوجود مجردا من كل تخصيص أو تحديد أو تعيين ويتعامل مع الحقيقة المطلقة ultimate reality ، ويركز على أربع مفاهيم أساسية [١]

١ ـ الحقيقة الأساسية أو الواقع الأساسي basic reality .

٢ ـ الطبيعة الإنسانية Human nature .

٣ ـ الإرادة الحرة والجبرية Free will and determinism.

٤ ـ الإله والإيمان God and faith .

وبذلك يتعامل هذا المبحث مع مجموعة من الأسئلة تدور حول ما إذا كانت الأحداث الكونية تسير وفق قانون ثابت أم لا ؟ وما إذا كانت هذه الأحداث تقع من تلقاء ذاتها أم بعلة ضرورية؟ وهل هي تهدف إلى غايات معينة أم لا ؟ وهل هناك إله ؟ وهل هو واحد أم متعدد ؟ وهل الوجود مادي أم روحي أم مزاج منهما ؟ [٢] وهل الإنسان جسم أم روح أم عقل ؟ هل هو مختار أم مجبر منقاد ؟ وهل هو خير أم شرير بطبيعة ؟

المعرفة Epistinilogy :

يركز هذا المبحث على مفاهيم العقل Mind والأفكار ideas

---

[1]) Tom E. C . Smith. hntroduction to Education. New York : publishing Cerwpany. 1987. P. 57.

[٢]) توفيق الطويل، مرجع سابق، ص ٨٧

والخبـــرة experience والموضـــوعية Objectivity وإطــــار المرجعيات Frame reference والمعرفة Knowledge والصدق Truth [١] ويسعى للإجابة عن مجموعة من الأسئلة منهمـــا : هـــل المعرفة ممكنة ؟

أو هل في مقدور الإنسان أن يصل إلى المعرفة وأن يعرف ؟ وهــل معرفته ــ إذا افترضنا إمكانية معرفته ــ هي مجرد ظن أم احتمـــال محسوب أم يقين ؟ وإذا كان في مقدوره أن يعرف فما هـــي أدوات المعرفة التي يمتلكها ويمكن أن يستخدمها ويتأكد من صدق المعرفة التي يصل بها إليها ؟ وما معيار صدق المعرفة التي يصل إليها ؟

القيم Axiology :

وهو مبحث يسعى للإجابة عن أسئلة أساسية تتعلق بماهية القيم وبما إذا كانت القيم ذاتية أم موضوعية ؟ متغيرة أم ثابتة ؟

موقف الفلاسفة من موضوعات :

الفلسفة :

الفلسفة كما رأينا من ناحية الموضـــوع مـــن المشـــكلات أو الأسئلة التي يحاول الفلاسفة أن يجدوا حلولا لها. وهذه المشـــكلات وما يثار فيها من أسئلة وجدت منذ أقدم العصور، ومنها ما وجد مع بداية التفلسف الإنساني، ومع ذلك فقد حاول الفلاسفة منذ ذلك الوقت وحتى الآن أن يقدموا إجاباتهم المختلفة والمتعددة المتنوعـــة لتلـــك

---

1) Tom E.C. Smith. Op. cit., P , 58 .

الأسئلة ذاتها، وبذلك أجيب عن تلك الأسئلة جميعا مرات ومـــرات، وربما آلاف المرات، ولكن ما يزال على فيلسوف العصر أن يحاول الإجابة عنها ويقدم لنا فيها رؤية جديدة أخرى خاصة به، وفي الفقرة التالية نقدم أمثلة لإجابات بعض هذه الأسئلة التي اشتهرت على مدى العصور.

في موضوع الوجود أو الانطولوجيا هناك من أجـــاب عـــن السؤال الخاص بأصل الوجود فقال بأنه "عبارة عن مـــادة ولاشـــيء غير ذلك، مادة أخذت أشكالا متعددة وصورا مختلفة. فما يراه الناس أو يسمعونه بأية حاسة فهو موجود وجودا حقيقيا لاشك فيـــه، وهـــو جوهر حقيقي يمكن دراسته والاعتماد عليه" [١] وعلى ذلك فـــالكون مكون من ذرات مادية بينها مسافات وتتحرك في الخلاء وعن طريق تلاقي الذرات وافتراقها يحدث الكون والفساد أو الانحلال، وليس بين الذرات فرق نوعية . وحركة الذرات قسرية أي بتـــأثير المقاومـــة والتصادم، وهي حركة ذاتية آلية، وبهذا يكون لدينا تفسير ميكانيكي للعالم، فكل الحوادث تخضع لعلية جبرية صارمة [٢]

هنا في هذه الرؤية ليس في الوجود وسوى المـــادة، وحتـــى الروح نجد لها تفسير مادي، فمنهم من يقول إلا وجود إلا لمـــا هـــو مادي، أما ما هو روحي فلا وجود له أو هو ليس إلا شـــيئا ماديـــا دقيقا، فلا وجود إلا للمادة والحركة [٣] .

---

١) إبراهيم محمد الشافعي، الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٧، ص ١١٢ .

٢) محمود حمدي زقزوق، تمهيد للفلسفة، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٩، ص ١٨١، ١٨٢.

٣) المرجع السابق، ص ١٩٥، ١٩٦ .

وقد وجهت العديد من الانتقادات لتلك الرؤية منها مثلاً أنه إذا كان الأصل هو ذرات متشابهة، فمن أين أتى كل هذا التنوع ؟ وما علته ؟ وما علة الحركة التي تؤدي إلى التصادم فتقوم الأشياء وتتكون ، أو تبتعد فتحلل وتُفني الأشياء ؟ ومن أوجد هذه الحركة؟ وهل هذا التصادم عشوائي ؟ وبالتالي فإن نتاجه وما يترتب عليه ويقوم به يجب أن يكون عشوائيا لا محالة، وهو ما لا يؤكده واقع الحياة [١] .

وإذا كانت الروح مادة دقيقة أو غير دقيقة فكيف نستطيع القبض عليها والإمساك بها ؟ ذلك أنه إذا لم يكن في المقدور تحديد مكانها وحصاره والإمساك بها فإن هذا يتعارض مع تعريف المادة بأنها ما يشغل حيزا من الفراغ، وبالتالي يقع القائل بذلك في تناقض مع ذاته .

ورغم هذه الانتقادات فأنه من المؤكد أن الأخذ بهذه النظرية المادية أدى إلى ظهور المنهج العلمي القائم على الاستقراء والمقتصر على دراسة الظواهر المحسوسة والذي أدى إلى كل هذا التقدم العلمي الحالي للبشرية [٢]

وعلى العكس من هذه الرؤية المادية وجد على مدى التاريخ فلاسفة قالوا بأن كل ما يحويه العالم من أناس وحيوانات وطيور لا تمثل حقيقة العالم أو جوهرة، وإنما هي فقط شكله الظاهر، أما حقيقة

[١] المرجع السابق، ص ١٨٦، ١٨٧ .
[٢] المرجع السابق، ص ١٨٩، ١٩٠ .

العالم فهي الفكرة الكامنة وراء هذه الأشكال [1]، فالأشياء المادية متغيرة لا تثبت على حال وهي عرضة للفناء، أما الأفكار فهي ثابتة باقية خالدة لا تفنى وبالتالي فهي التي تصلح وتستحق أن تكون أصلا للكون .

وهناك من قال أيضا بإنكار المادة كأصل للكون على أساس أنها تتغير وتتبدل فهي وإن كانت موجودة فهي مجرد شكل ظاهر ومظهر خارجي تكمن الحقيقة خلفه، ولكنهم قالوا بأن الحقيقة هي الروح فعندهم أن أصل العالم والحياة هو الروح .

وبشكل عام فقد كان هؤلاء الذين ردوا الكون إلى المادة أو الفكرة أو إلى الروح أحاديين في تفكيرهم حيث ردوا التعدد والتنوع في الكون إلى أصل واحد .

ويوجد في مقابل هؤلاء الأحاديين الثنائيون الذين قالوا بأن أصل الكون مادة وروح معاً أو مادة وفكره معا، وهنا نجد التوماويين أتباع القديس توماس الاكويني يضيفون إلى المادة بعداً لا ماديا يتمثل في ميتافيريقاهم في الإله، وبذلك فهم ثنائيون، فلقد اعتقد الاكويني أن الإله قد خلق المادة من لا شيء، وأن الإله كان كما قرر أرسطو من قبل هو المحرك غير المتحرك الذي يعطي معنى وغرض للكون – فلقد كان الاكويني رجل كنيسة في المقام الأول، وبالنسبة له فإن كل الحقائق كانت موجودة أزليا في الإله، وقد مررت الحقيقة من الإله إلى بني الإنسان بواسطة الوحي المقدس أو

---

[1]) إبراهيم محمد الشافعي، مرجع سابق، ص ١١١ .

اللاهوت، ولكن الإله منح الإنسان أيضا قدرة على التفكير لاكتشاف الحقيقة، ولأنه رجل دين فإنه لم يخضع الوحي للعقل ولكنه جعل العقل في خدمة اللاهوت ، حيث جعل الفلسفة هي خادمة اللاهوت (١)

نحن هنا إزاء تفسير روحي للوجود ولا ينكر المادة بل يتمسك بها وبالتالي فنحن إزاء نظرة ثنائية، مادة وروح معاً، غير أننا نجد هنا من يصلون إلى نهاية المطاف فيقررون أن الله سبحانه وتعالى مستمر في الرعاية المباشرة للكون فلا يقع فيه شيء إلا بعلم والله وإرادته ولكن هناك من يرى ويتمسك بأن الإله قد خلق كل شيء كجزء من تصميم كوني كبير ودقيق، وعندئذ أعلن سياسة عدم التدخل فيما يتعلق بخلقه (٢)

ويدعى المؤلف أن هذا الموقف الوسطى هو موقف المتدينيين بصفة عامة وفي دراسة له استخلص رؤية إسلامية مستنده إلى القرآن الكريم والسنة المطهرة (*) ، وجاء فيها أن الكون يتكون من عالمين، عالم الشهادة وهو عالم مادي محسوس يشهده الإنسان ويحسه فيما حوله من طيور وجبال وأشجار وأنهار وإنسان وغيرها، وعالم الغيب وهو عالم يحوي كل ما غيب وحجب ـــ عن الإنسان رحمه به، حيث يتولى الوحي إخبار الإنسان بما ينبغي أن يعلمه عن هذا العالم، وبالتالي يجب على الإنسان أن يتوقف بعقله كأداة معرفية

---

[1]) Howard Ozmon, Samwel Craver, Op. Cit., P 44.

[2]) Edward J . Power, Philosophy of Ed. Studies in philosophies schooling and Educational policies, N. y : prentice Hall Inc., 1982, P. 44 .

(*) انظر سامح جميل عبد الرحيم، " بعض جوانب فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم والحديث الشريف "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا، ١٩٨١ .

عند حدود عالم الشهادة ولا يتخطاها إلى عالم الغيب حتى لا يضل ولا يخطئ . وأن جميع عناصر الكون السماوية والأرضية ما نعرف منها وما لا نعرف مخلوقة خلقها الله من العدم وأوجدها من لا شيء، وهي جميعها بقدرة الله تسير وفق قوانين ثابتة وسنة لا تقبل التبديل أو التغيير، وأن هذه القوانين أودعها الله سبحانه وتعالى في الأشياء لحكمة، وأنها لم تأت عبثاً وبالتالي فكل عناصر الكون مسخرة في سيرها لخدمة الإنسان ومنفعته .

وهناك أيضا أصحاب مذهب التعدد والكثرة ومنهم وليم جيمس William Jamse الذي يزعم أن العالم هو هذا المعطى في خبراتنا وهو عبارة عن كثير من الأشياء الجزئية [١]

ويقابل هذا التنوع في التفسيرات الفلسفية لأصل الوجود تنوع مماثل في تفسير أصل الإنسان وحقيقته، فهناك من قال بأنه جسم فقط، فهو مادة ومجموع جسمه مؤلف من مواد قام البعض بحصرها، وحددوا أن جسم الإنسان مكون من قدر من الفسفور حدوده، وقدر من الكربون حدوده، وقدر من الكالسيوم وهكذا وعند هؤلاء كل ما يقال عن العقل والشعور ليس إلا وظائف لأعضاء الجسم المختلفة، فالتفكير كلام غير مسموع، واستشهدوا على ذلك بأن الحنجرة تتذبذب عند التفكير . بل إن الأبحاث العلمية تثبت أنه تسري في المخ تيارات كهربية معينة عندما يقوم بنشاط معين [٢] وعلى هذا الأساس قالوا بأن المخ يفرز التفكير كما يفرز الكبد الصفراء .

---

[١]) محمود حمدي زقزوق، مرجع سابق، ص ١٧٥ .

[٢]) إبراهيم محمد الشافعي، مرجع سابق، ص ١٥٣ .

وأقوى الانتقادات التي وجهت إلى هذه الرؤية هو الانتقاد القائل بأنه إذا كنا قد حددنا مكونات الإنسان ووزنها ونسبتها فلماذا لا نستطيع حتى الآن أن نخلق إنسانا بتجميع هذه المكونات بتلك النسب ؟

في مقابل هؤلاء نجد من اعتبر أن أصل الإنسان وحقيقته الروح واستدلوا على ذلك بالفارق بين الجسم الحي والميت، فالجسم الميت لا قيمة له بعد أن تفارقه الروح، ولصعوبة إنكار الجسم وجد فريق من الفلاسفة يجمعون بين الجسم والروح في تفسيرهم لأصل الإنسان وحقيقته وأشهر هؤلاء أفلاطون الذي قال بأن أصل الإنسان روح وأن الروح هي إحدى المثل الخالدة كانت تعيش في العالم العلوي واحدة وعالمة لأنها تعيش مع مثل كل الأشياء أي حقائق كل الأشياء، ولكنه لخطأ ما ارتكبته الروح عوقبت بأن طردت من العالم العلوي وحلت في الجسد، تظل مسجونة فيه تحاول أن تتطهر لتصعد إلى العالم العلوي مرة أخرى [١] وأفلاطون ومن شايعوه في هذه الرؤية رغم عدم إنكارهم للجسد إلا أنهم يضعونه في مرتبة أدنى من مرتبة الروح ويعتبرونه وجودا عارضا طارئا، ويضعون وجوده هذا في حالة تعارض مع الروح فهو مجرد سجن لها تتخلص منه عندما تتطهر فتعود إلى مملكتها في عالم المثل ومن هذا أيضا موقف التوماويين الذين يرفضون حصر الإنسان في نطاق الجسد فقط فيقولون بمغايرة العقل في طبيعته للجسد، بالتالي يضعونه في مرتبة

---

١) المرجع السابق، ص ١٦٩ .

أعلى منه، ذلك أن ما يقوم به العقل من نشاط لا يمكن عندهم أن يفسر بشكل مناسب باستخدام مصطلحات جسمية، فالعقل عندهم نوع جديد مختلف ويمثل مستوى أعلى من الوجود المادي والعلاقات المادية، وهو غالبا ذو طبيعة روحية إن لم يكن روحيا بالفعل [١]

وفي دراسته المشار إليها في القرآن والسنة توصل المؤلف إلى أن الإنسان يتكون من مكونين، مكون مادي من التراب أو الماء أو ما ينشأ عنهما، ومكون روحي، وأن كلا الجانبين غير متعارضين، وأن العلاقة بينهما علاقة ألفه وتعاون هما قوام الحياة الإنسانية، وأن الإنسان يتأثر بالوراثة والبيئة ويتشكل بهما .

وفي السؤال عن حرية الإنسان هل هو حر الإرادة أم لا ؟ أنكر اسبنيوزا Spinoza حرية الإرادة استنادا إلى وجود نظام كوني لا نهائي، لا مجال فيه للصدفة ولا للتلقائية، وبالتالي فأي قول بأنه حر لأنه يقوم بالكثير من الأفعال فذلك ليس إلا نتيجة للجهل بالأسباب التي تدفعه إلى هذه الأعمال، فكل شيء له سبب، وهذا السبب يدفع الإنسان إلى الفعل وبالتالي فهو في الحقيقة مجبر [٢]

وفي هذا الإطار من الجبرية يوجد من يقرر الجبرية في حق الإنسان لوجود إرادة إلهية ووجوب نفاذها ولكن هناك من يقررون حرية الإنسان على أساس أن الإله عادل ولا يمكن أن يحاسب الإنسان على أفعال مجبور على فعلها .

---

[1]) J . Donald Buttler, four philosophier and their practice in Education and Religion, N. Y . : Harper & Broothers publishers 1977, P. 320 .

[٢]) المرجع السابق، ص ٢٠٤، ٢٠٥ .

وعلى العكس من هؤلاء هناك من يقول بحرية الإنسان وعلى رأس هؤلاء الوجوديون الذين يرون أن وجود الإنسان يسبق ماهيته، فالإنسان يولد ويدخل العالم دون أن يستشار فهو موجود في عالم لم يصغه ولم يشكله إلا أنه رغم ذلك يملك حرية الاختيار والإرادة [١] إذ " متى كان الوجود سابقا على الماهية لم يبق في الإنسان شيء يعين سلوكه ويحد حريته، بل كان حراً كل الحرية يعمل ما يشاء ولا يتقيد بأي شيء " [٢] ولذلك فعندهم أن الإنسان يصنع نفسه باختياره وحريته فالحرية هي مضمون الوجود الإنساني .

وأخيرا وفي قضية الخير والشر أجاب الفلاسفة عما إذا كان الإنسان خير أم شرير بطبيعته ؟ فقال البعض من أمثال جان جاك روسو Jan Jacques Rousseau أن الإنسان خير بطبيعته وأن المجتمع هو الذي يفسده أي أن الشر طارئ على طبيعته فكل شيء خير عندما يخرج من بين يدي الله وكل شيء يفسد عندما تمتد له يد الإنسان [٣]

وعلى العكس كان موقف هوبز Hobbes الذي رأي أن الإنسان شرير بطبعه وأن الإنسان ذئب لأخيه الإنسان [٤].

---

[1]) Allan c. Ornstein, Daniel u. Levine, foundations of Ed, Boston : Houghton Mifflin Company ,5 th ed, 1993, P 478 .

٢) يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، القاهرة: دار المعارف، ط٥، ص ٤٥٧ .

[٣]) محمد سيف الدين فهمي، النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية، القاهرة مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٢، ص ـ ص ٩٥ : ٩٨.

[٤]) عبد الرحمن بدوي ، موسوعة الفلسفة، الكويت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٤، ج٢، ص ٥٦٠ .

أما في قضيـة المعرفة فالسؤال الأول تستند إليه القضية كلها وهو هل في مقدور الإنسان أن يصل إلى المعرفة ؟ أو أن يعرف أم أن قدرته على المعرفة مثار شك ومحل تساؤل؟، وهنا يجد المـرء نفسه أمام واحد من احتمالين لا ثالث لهما، الأول : يرى أن الإنسان لا يمكنه أن يعرف شيئا على الإطلاق ولا يستطيع أن يدرك الحقيقة، وأن الإنسان حتى إن عرف فليس في مقدوره أن يعّرف غيره بمـا يعرفه بل وليس لديه من وسائل التأكد من صحة معرفته شيء، وهذا هو موقف الشكاك الذين شكوا شكا مطلقا وأشهرهم السوفسـطائيون وهم في هذا لهم مبرراتهم فهم قد شكوا في الحواس لما وجدوا فيهـا خداعاً إذ كثيرا ما توصل إليهم المعرفة الخطأ، وشكوا فـي العقـل لضلاله في الاستنتاج أحيانا، كما دعاهم إلى الشك أيضا عدم استقرار المعرفة على حال وتغيرها ما بين لحظة وأخرى فما كان صـحيحا بالأمس يصير اليوم خطأ [١]

ويمكن الرد على هؤلاء الشكاكين من عدة طرق، فإذا ما سئل من يقول بأنه ليس في مقدوره أن يصل إلى معرفة هل أنـت علـى يقين من صحة هذه القضية، فإن أجابته لن تكـون إلا بالإيجـاب أو النفي فإن أجاب بالإيجاب فإن هذا يعني أن هناك شيئا يقينيا ومعرفة هذا الشيء ممكنة ومعنى ذلك أن إدعاء هذا الشاك باستحالة المعرفة إدعاء باطل،ولا يمكنه أن يجيب بالنفي، وقد فطن بعض الشكاك إلى ذلك فكان أحدهم (قيراطيلوس) يمتنع عن الكلام ويكتفـي بتحريـك

---

[١] إبراهيم محمد الشافعي، مرجع سابق، ص ص ٢٢٦ : ٢٢٨.

إصبعه، وهو ما لا يغير من الأمر شيئا كما يرى أرسطو لأن الحركة تعني التعبير عن رأي الشاك وهو لا يجوز أن يكون له رأي [١]

فضلا عن أن الشك في الحواس أو العقل كليهما ليس مطلقا، فكلاهما لا يخطئ بشكل دائم بل الخطأ يقع في حالات خاصة استثنائية، وتضافر العقل والحواس وعملهما معاً يضمن صحة المعرفة ويصحح كل منهما الآخر ويدعمه، أما عدم ثبات المعرفة فهذا ليس في ذاته عيبا وإلا لما تقدمت الإنسانية، وأن تغير المعرفة وعدم ثباتها على حال لا يعني أنها في لحظات ثباتها يمكن الانتفاع بها، بل أن ترجمة الإنسان لمعرفته في شكل آلات تعمل وتخدم الإنسان في جوانب حياته المختلفة لأكبر دليل على صحة هذه المعرفة .

وتهافت الرؤية السابقة يفتح الباب للإجابة الثانية التي لا ثالث لها وهي أن المعرفة ممكنة مما يفتح الباب للتساؤل التالي عن أدوات المعرفة وهنا يقف العقليون مدافعين عن العقل باعتباره أداة المعرفة الوحيدة، ذلك أن الحقيقة عندهم هي الفكرة والعقل هو الأداة المؤهلة لإدراك الفكرة، ويغالي فريق من هؤلاء العقليين فيقولون أن ما لا يدركه العقل لا وجود له ويقول بعضهم أن المعرفة موجودة وجودا كامنا في العقل يتفتح عنها في الوقت المناسب في إشارة إلى الأفكار

---

[١]) محمود حمدي زقزوق، مرجع سابق، ص ١٢٤ : ١٢٦ .

التي لا مصدر لها في الحس والسابقة على كل تجربة من مثل الكل أكبر من الجزء والمساويان لثالث متساويان والنقيضان لا يجتمعان .

في المقابل قال الحسيون أن الحواس هي أداة المعرفة وأن ما لا يدركه الإنسان بأي حاسة من الحواس لا وجود له وبالتالي فإن من يفقد حاسة من الحواس يفقد المعرفة المرتبطة بها فالأعمى لا يعرف الألوان والأصم لا يعرف الأصوات، ومن يفقد الحواس كلها – نظريا إذ يستوي مع الموت – يفقد أي معرفة وأي وسيلة للارتباط بالعالم، غير إنه يبقى دائما مجال لإدراك الوجود والتأكد منه بما يتبقى من الحواس وبالتالي لا ينفي هذا الفريق الوجود بنفي الإدراك كما يفعل العقليون .

وهناك فريق ثالث يجمع ما بين العقل والحواس كأدوات للمعرفة وهو موقف متوسط معتدل، وأن كان نقس هذا الفريق يعود فيحاول المفاضلة ما بين هذه الحواس والعقل، فيركز أحدهما على العقل ويركز الآخر على الحواس .

على أن فريقا رابعا قال بالمعرفة الباطنية (الحدس أو الإلهام) كأداة للمعرفة، وهو نوع من المعرفة يتم دون مقدمات، وهو في رأيهم سبيلنا إلى إدراك أشياء ليس فيها تجربة أو خبره حسية كإدراك النفس مثلا أو إدراك الله، ويميل أصحاب هذا الموقف إلى شكل من أشكال الطقوسية التي قد تصل بفريق منهم إلى التصوف، وهذا الطريق وأن كنا لا ننكره فإنه طريق خطر لا مجال فيه للتأكد من صحة ما يأتينا عن طريقه من معرفة، وليس في مقدور كل شخص.

أما من حيث طبيعة المعرفة فقد أقر الحسيون وهم في هذا متوافقون مع أنفسهم بأن المعرفة هي انطباع لصورة الشيء في ذهن الإنسان العارف تلعب فيها الحواس الدور الأساسي أما دور العقل فسلبي تماما إذ هو مجرد متلقي تنطبع عليه الصورة وتتحدد صحة المعرفة بمدى مطابقتها للواقع واتفاقها معه، وبذلك تتحدد العلاقة ما بين الحقائق الخارجية وبين أفكارنا عنها على أنها علاقة تشابه ومماثلة [١]

غير أن العقليين ناقضوهم وأصروا على ألا وجود لشيء خارج ذهن الإنسان العارف، وأن الأشياء والحوادث إذا لم يعرفها أحد فلا وجود لها، فكل شيء موجود هو موجود في ذهن فقط، وليس له وجود عيني مستقل عن ذهن، إنما هو موجود لأنني أعرفه، فالوجود وجود عقلي فقط، ولكن ينتقد رأي العقليين بأن الأشياء قد توجد ولا ندركها أنا أو أنت أو أي عقل آخر، ومن ذلك مثلا الحقائق التي اكتشفت حديثا فهي كانت موجودة رغم أننا لم نكن نعرفها جميعا [٢]

ولذلك جاء من قالوا أن ما تدركه الحواس من كيفيات هو من عمل الذهن فالعقل ليس متقبلا سلبيا تنطبع فيه صور الأشياء، بل له إيجابية لا يمكن دونها للحواس أيا ما نقلت من أشياء وصور أن تنتج معرفة إذ أن الحواس يقتصر دورها على تزويد العقل بالمادة الخام للمعرفة وهي مادة تظهر في شكل تصورات أولية يتعامل معها العقل ويشتق منها الفكرة ويعطيها المعنى ويستخلص منها مفاهيمه

---

[١] المرجع السابق، ص ١٣٩ .

[٢] إبراهيم محمد الشافعي، مرجع سابق، ص ٣٠٩، ٣١٠ .

وتصوراته ومعارفه التي قد لا تطابق الواقع ولكنها ذات أهمية لحياة الإنسان، ومن ذلك الألوان إذ الألوان لا وجود لها في الواقع، فالواقع يخلو من الألوان والعقل هو الذي ابتكر فكرة الألوان ليفسر بها الانطباعات التي تأتيه من موجات مختلفة الأطوال فيعطيها أسماء مختلفة . وبذلك فعندهم أن المادة والآثار الحسية الناشئة عنها التي تنقلها الحواس تخضع داخلنا للتأليف والتركيب وتكون نتيجة ذلك تكوينات عقلية هي أساسية في معارفنا رغم أنها لا تطابق بينها وبين عالم الأشياء [١]

أما في قضية القيم ففيها تساؤلات منها هل القيم ذاتية يصنعها الإنسان بنفسه أم القيم موضوعية موجودة على نحو ما في الأشياء والمواقف والإنسان دوره قاصر على الكشف عنها ومعرفتها ؟ هنا وجد من قالوا بأن القيم ذاتية فما يراه الشخص جميلا فهو جميل وما يراه قبيحا فهو قبيح فليس في الشيء جمال أو قبح وإنما هي رؤية الإنسان له وإحساسه به ولذلك قالوا كن جميلا ترى الوجود جميلا وبهذا يختلف الناس في تقديرهم للشيء الواحد، ويعتبر السوفسطائيون من أنصار هذا الاتجاه فهم قد اعتقدوا أن الإنسان الفرد هو مقياس كل شيء فما يراه خيرا فهو خير وما يراه شرا فهو شر[٢] والبرجماتيون أيضا من أصحاب هذا الموقف فهم يرون أن الإنسان هو الذي يختار قيمه بنفسه فليس هناك شيء مفروض عليه فهو الذي يخلق قيمه الخاصة، وهو الذي يخلق الجمال من خلال

---

[١]) محمد حمدى زقزوق، مرجع سابق، ص ١٤١ .

[٢]) إبراهيم محمد الشافعي، مرجع سابق، ص ٣٧٠، ٣٧١ .

التجربة [١] فمن خلال تفاعل الفرد مع الآخرين يقرر الفرد نوعية القيم التي يجب أن توضع في المرتبة الأولى، وأن على الفرد أن يراقب أفعاله ويرى مدى مساهمتها في تحقيق القيم التي منحها ثقته، فتصرف الفرد هنا يكون نابعا من شخصه ومن حياته وليس من مصدر غريب عنه [٢]

غير أن هناك من يرى أن القيم موضوعية موجودة في الشيء أو الموقف فالشيء الجميل هو جميل لان به عناصر معينة ما لم تتوفر فيه لا يمكن الحكم بجماله ولهذا فالناس إلى جد ما متفقون على ما هو جميل وما هو قبيح لأنه لكي يكون جميلا لابد من توافر اشتراطات ومقاييس معينه أما ما نراه من اختلاف البعض عن المجموع فراجع إلى تذوقهم وتقديرهم فعناصر الجمال موجودة ولكن بعض الناس لا يدركونهاولا يحسون بها وإذا أدركوها فليس بنفس المقدار الشائع وأصحاب الرؤية الثالثة من مؤيدي هذا الموقف فهم يرون أن القيم والمثل العليا ليس لها وجود خارجي مستقل عن الذات فهي مثل موجودة في عالم المعاني والأفكار ولا يكون الشيء حقا أو خيرا أو جمالا إلا بقدر ما فيه من عناصر تقربه من مثال الحق أو الخير أو الجمال [٣]

أما في التساؤل عن مطلقيه القيم وثباتها أو نسبيتها وتغيرها فهناك من يرى أن القيم مطلقة غير منسوبة إلى مكان أو زمان

---

[١]) نبيه محمد حمودة، الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٨، ص ٢٢٥، ٢٢٦ .

[٢]) هاني عبد الرحيم صالح، فلسفة التربية، عمان مطبعة الجيش العربي، ١٩٦٧، ص ٨٠ .

[٣]) إبراهيم محمد الشافعي، مرجع سابق، ص ـ ص ٣٧٤، ٣٧٦ .

معينين ولا إلى ظروف اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية معينة فالحق حق مطلق في كل زمان ومكان وفي كل الأحوال ولذلك فالناس متفقون منذ زمن بعيد وإلى اليوم على بعض القيم على الأقل ولم يتغير رأيهم فيها هذا موقف المثاليين غير أن البرجماتيين وبعض الواقعيين يرون أن القيم نسبية وليست مطلقة ولذلك فهي متغيرة من عصر لعصر [١] بل لقد أنكر البرجماتيون وجود أي معيار ثابت للسلوك فليس ثمة شيء ثابت، وخير نهائي فما كان خيرا بالأمس يمكن أن يكون شرا غدا وهو ما يتفق مع وجهة نظرهم في تغير العالم فتمشيا مع التغير في الوجود تتغير القيم فالقيم التي يقولون بها تتغير مع الزمان والمكان.

خصائص التفكير الفلسفي

للتفكير الفلسفي خصائص عدة متداخلة متشابكة، غير أننا نفضل التركيز على بعض منها على النحو التالي :

١ ـ الشك والتساؤل :

الإنسان العادي يزداد تمسكا بآرائه السابقة حينما يحاول أحد أن يثبت خطأها، ولا يتورع عن إبداء غضبه حينما توضع آراءه ومعتقداته موضع البحث، ويرى أن آراءه وكرامته في كفه واحدة، أما الفيلسوف فإنه يريد أن يرى الحقائق كما هي، لا كما يقول بها مذهب معين أو رأي خاص [٢] . فالموقف الفلسفي موقف شك، يرفع

---

[١]) نبيه محمد حموده، مرجع سابق، ص ٢٢٥، ٢٢٦ .
[٢]) زكريا إبراهيم، مرجع سابق، ص ١١٣ .

صاحبه فوق الاعتقاد التعسفي المفتقر إلى ما يبرره، وبغير الشك لا يكون هناك تفلسف فالتفلسف موقف للعقل إزاء نظريات أو معتقدات بسلم بها الناس، فوظيفة الفلسفة لا تقوم في وضع حلول للمشاكل بل تقوم في تفنيد الحلول الموضوعة لكل مشكلة بغية التأكد منها .

وقد يعجب الناس حين يـــرون أن الفلاســـفة يثيـــرون مـــن المشكلات ما لا مجال لإثارتها في رأيهم، وكأنمـــا يحلـــو لهـــؤلاء الفلاسفة أن يشككوا الناس في كل شيء، وأن يثيروا الشبهات حـــول كل موضوع، ولكن الواقع أن الفيلسوف لابد أن يظل مندهشا حائرا متعجبا أمام كل شيء، فقديما قال أرسطو أن الدهشة هي الأم التـــي أنجبت الفلسفة، وهنا قد يقول قائل ، وما جدوى الفلسفة إذن إذا كانت كل مهمتها أن تثير الأسئلة دون أن يكون لها يوما جواب ؟ والرد أنه ليس من شأن الفيلسوف أن يتفنن في إثارة مشكلات غير مقبولـــة لا تقبل الحل، بل أن طبيعة الفيلسوف ألا يقنع بأيه أجوبه نهائية مهما بدت يقينية قاطعة، فإن الفلسفة لا تعرف النتائج الحاسمة والتأكيدات القاطعة الصارمة [١] وبذلك تحررنا الفلسفة مـــن الأحكـــام الســـابقة وتحكم العادات وأسر التقاليد، ولكنها لا تقف عند هذا الحد بل هـــي تفتح الطريق بعد أن يكون العقل قد تخفف من الأثقال التي تحجـــب عنه الرؤية الصحيحة نحو رؤيـــة واضحـــــة للأشـــياء وفهمهـــــا وإدراكها [٢]

---

[١]) المرجع السابق، ص ٢١، ٢٢ .

[٢]) محمد حمدي زقزوق، مرجع سابق، ص ٣٣ .

٢ ـــ الدهشة :

لا تبدأ الفلسفة إلا حينما يلتقي المرء باللامعقول وحينما يشعر بالتناقض، وحين يدرك أن الوجود يخرج عن المنطق مما يولد الدهشة التي تولد الفلسفة كما قال أرسطو وربما كان في استطاعتنا أن نقول مع شوبنهور أن الشخص الذي يتصف بالروح الفلسفية إنما هو ذلك الإنسان الذي يملك القدرة على التعجب من الأحداث المألوفة وأمور الحياة العادية فيتخذ موضوع دراسته من أكثر الأشياء عمومية وابتذالا، فالفيلسوف ينظر في الأحداث والمواقف، فيرى فيها غموضا لا يراه الإنسان العادي، إذ كلما قل حظ المرء من الذكاء بدا له الوجود أقل غموضا وأدنى سرية، ومعنى هذا أن كل شيء إنما يبدو للرجل العادي أمراً طبيعيا يحمل في ذاته تفسير أصله وغايته ونوعه أما بالنسبة للفيلسوف فكل شيء محل تساؤل ومثار شك ومدعاة للبحث [١] هكذا نجد الفلسفة دهشة دائما واستغراب فالفيلسوف لا يملك سوى أن يقف ذاهلا أمام سر الوجود وكأنما هو طفل صغير يرى العالم لأول مرة فلا يكف عن إثارة الأسئلة، لكن الناس كثيرا ما يطلبون من الفيلسوف أجوبه محددة وآراء قاطعة ولكن الفيلسوف لا يمكن أن يفعل ذلك فالفلسفة لا تعرف النتائج الحاسمة والآراء القاطعة . .

٣ ـــ العمق :

عندما تتناول الفلسفة موضوعا من الموضوعات فإنها تدرسه من وجهه نظر حدوده القصوى وأبعاده البعيدة، فحيث ينتهي العلم

---

[١]) زكريا ابراهيم، ص ١٠٨ .

تبدأ الفلسفة، تبدأ بأن يسأل الفيلسوف في نفس الموضع الذي يتوقف فيه عمل العالم دون أن يسأل عن صحة فرضياته فالعلوم تسعى للوصول إلى المعرفة، ولكن الفلسفة تسأل ما المعرفة، ويضع العلماء القوانين، ويسأل الفيلسوف ما القانون ؟

فنظرة الفلسفة عميقة لأنها علم تأسيسي يغوص إلى الأعماق ويواصل طرح الأسئلة ويستمر في البحث في الوقت الذي تقنع فيه العلوم بما عندها [١] . فكل علم يفترض وجود موضوعه، فعلم الفيزياء يسلم بوجود المادة وأنها حقيقة، وعلماء البيولوجيا يفترضون الحياة كواقع، وعلماء النفس يفترضون الشخصية وعلماء الاجتماع يفترضون المجتمع وهكذا، إلا أن الفيلسوف فقط هو الذي يعمل كناقد نهائي لتلك الأفكار والمجردات، إنه يسأل ما إذا كان المجتمع بمعنى ما منفصلا عن ــ أو سابقاً ــ الأفراد أم لا ؟ وما إذا كان يوجد في الأفراد أنفسهم أم لا يوجد على الإطلاق؟ [٢] . وهكذا يتجاوز التفكير الفلسفي التفكير العلمي ويتخطاه ليصل إلى ما وراء الافتراضات التي يقوم عليها العلم ويستند إليها ليعمقها ويتفكر فيها، ويقرر مدى ما فيها من نفع ومدى ما لها من قيمة .

٤ ــ الشمول :

من أهم الصفات التي تميز الفيلسوف عن المواطن العادي عن العالم قدرته على توسيع مجال علاقات الظاهرة، ورؤية معناها

---

[١]) محمد حمدي زقزوق ، مرجع سابق، ص ٧٩ .

[2]) Adrian M . Dupuis, Robert B. Nordberg, phllosophy and cd . Atolal view, Milwakee the Brucepublishing company , 1988, e. 5 .

ومغزاها الواسع، فالفيلسوف يختلف عن الإنسان العادي في أنه يرى علاقات بين الأحداث والظواهر لا يرها الإنسان العادي الذي ينظر إليها من زاوية ضيقة لا تسمح له برؤية الصورة الكبيرة. والعالم أيضا يدرس الظاهرة في مجالها المتخصص الضيق ويحاول أن يكشف ما بينها من علاقات محدودة، بينما يخترق التفكير الفلسفي الحواجز بين التخصصات وينظر للخبرة الإنسانية نظرة واسعة عريضة متكاملة [١]

٥ ــ الاتساق :

عندما يرى الفيلسوف الصورة الكبيرة، ويرى الأشياء في علاقتها ببعضها البعض، ويطلع على الصورة العامة والإطار الكلي للظواهر فإنه يكتشف الوحدة التي تجمعها، ومن هنا تصبح نظرة الفيلسوف موحدة متسقة، وبذلك يمكن القول بأن التفكير الفلسفي يساعدنا على أن نسلك سلوكا متسقا في مختلف المجالات والمواقف، بل كثيرا ما يعرف التفكير الفلسفي بأنه مجهود متواصل للوصول إلى تناسق في مواقفنا إزاء المطالب المتعارضة التي تفرضها علينا المطالب والاهتمامات والمصالح المتعددة المتنافرة للحياة، ونحن لا نتوقع من الفيلسوف أن يأتي تفكيره في الناحية السياسية متناقضا مع تفكيره في الناحية الخلقية أو الاقتصادية أو التربوية فمن المفترض أنه يرى هذه الجوانب المختلفة في إطار عام شامل موحد [٢] ويعتبر

---

[١]) صادق سمعان، الفلسفة والتربية ـ محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٢، ص ٦٧

[٢]) المرجع السابق، ص ٧٠ .

أفلاطون خير من يظهر لديهم هذا الاتساق ففي فلسفته تتسق جميع نواحي الحياة مع بعضها البعض في نظام شامل متكامل [١]

ختام الحديث في الفلسفة

الفلسفة لفظا حب الحكمة والحكمة هي في النهاية أحكام العقل السليم التي يمكن الاستناد إليها في حياه وأمور الإنسان كلها وفي شتى جوانب حياته من عمل وراحة واستجمام وتدين وغيره، ولا عجب فالتفلسف كفعل هو إعمال للعقل واهتداء بأحكامه يعلمنا كيف نحيا بل كيف نموت بالطريقة التي تجعل لحياتنا قيمة ومعنى .

ويبقى أن الفلسفة باعتبارها إعمالا للعقل وباعتبارها أحكاما عقلية تظل مجرد آراء نظرية لا يمكن التحقق منها أو التأكد من صحتها ما لم تختبر في الواقع وأفضل اختبار لها هو إعمالها في مجال التربية ولذلك فقد كانت أفضل وأكمل أعمال أفلاطون (الجمهورية) عملا تربويا وإن كان مازال في مرحلة النظر يحتاج إلى تطبيق، ولعل هذا ما فعله ارسطو حين ترجم أفكاره النظرية في تربية الاسكندر المقدوني الذي أقام إمبراطوريته العظيمة المعروفة .

---

١) المرجع السابق، ص ٦٨، ٦٩ .



تعريف التربية :

بمجرد أن يولد طفل في جماعة ما يسرع أفراد هذه الجماعة إلى رعاية هذا الطفل ومحاولة إكسابه لغة الجماعة وعاداتها وتقاليدها وقيمها معتمدين في ذلك اعتماد كبيرا على ضعف الطفل وحاجته إلى تلك الرعاية وتقبله لها بل تقبله لكل ما يملي عليه ممن يقدمها له. فما أن يولد الطفل حتى يبدأ في البحث عن غذائه، ويجده بالرضاعة من أمه وهي عملية هامة في نمو الطفل النفسي تؤثر فيه تأثيرا كبيرا وتشكل اتجاهات سلوكه في مستقبل حياته .

والطفل في علاقته الحميمة بأمه التي ترضعه يتعرف ملامحها ويصبح قادرا على تمييزها بأشكال مختلفة عن باقي نساء العالم كما يصبح مستعدا للقيام بما من شأنه أن يرضيها ومن خلال ذلك تملي عليه هذه الأم سلوكا معينا وتنهاه ـ دون قول ـ عن سلوك غيره، إذ يكفي أن تبتسم أو تتجهم حتى يتشجع فيفعل أو يرتدع ويمتنع عن الفعل ومن خلال علاقة هذه الأم بالمحيطين يتعرف أهله، أبيه وأخواته بشكل أساسي. وبمساعدة هؤلاء المحيطين به الذين تعرفهم ودرج على رؤيتهم والتعامل معهم يبدأ في محاولات الكلام والمشي، فكل يوم تزداد حصيلته اللغوية وكل يوم يتقدم في محاولات التحرك والانفعال وضبط الخطوات وحفظ التوازن. وما أن يتعلم المشي بالفعل حتى تتسع دائرة رؤيته للأشياء واحتكاكه بها ومحاولاته

الــتعرف عليها سواء بالحل والتركيب أو التذوق أو الشم أو الرؤية والتفصـــح، أو ســؤال الكبار عن الأشياء والإلحاح في السؤال الذي يجــب أن يجاب وان يجاب بصدق فهذا السؤال وسيلته إلى المعرفة وطــريقه إلى النمو العقلي وزيادة معلوماته ومعارفه. ثم يخرج إلى الجيران وأبنائهم ويحتك بهم ويلعب معهم ويجرب ويكتسب الخبرات تلــو الخــبرات حتى يصبح بالفعل وبالتدريج عضوا كاملا في هذه الجماعة التي نشأ فيها يعرف لغتها ويفكر على طريقتها يأكل ما تأكل ويشرب ما تشرب ويتعود عاداتها ويجل قيمها ويحترم مثلها .

مــا سبق هو ما حدث مع كل منا منذ ميلادنا، وهو ما سيظل قائمــا بشكل أو بآخر حتى نهاية العمر. وهذا هو ما نسميه التربية، وأول مـــا نلاحظه هنا أنها عملية طويلة، ممتدة بامتداد عمر الإنسان نســعى إلـــى تحقيق العديد من الأهداف والغايات منها "توجيه الحياة وتشــكيلها، والتكيــيف للمحيط، والإعداد للحياة، والتمدين، وتحديد المعيشـــة، ونقــل المعــارف والمهــارات، وتكييف الدوافع الداخلية للظــروف الخارجية، وتنمية كل ما في المجتمع، والحياة، وتمحيص الــتراث، واكتشاف المواهب، والنمو، والمواطنة الصالحة، والتكيف لما يعلن عن الله" (١)

ونتيجة لهذا الاتساع الكبير لعملية التربية كان من الطبيعي أن تتعدد تعريفاتها، وان كانت هذه التعريفات جميعها ليست مختلفة عن بعضـــها تمام الاختلاف، حيث يوجد بينها نقاط اتفاق والتقاء، ويعود

---

(١) حنا غالب، التربية المتجددة وأركانها، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ط٢، ١٩٧٠، ص ١١ .

الاختلاف الموجود بينها إلى اختلاف الزوايا التي يتناول كل فرد تعريف التربية من خلالها. فهناك من ينظر إلى التربية من الزاوية الإجتماعية فيخلص إلى القول بأن التربية" عملية تنشئة اجتماعية يتم من خلالها نقل الفرد من مجرد كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي يعيش حقائق عصره ومجتمعه" [١] أو يخلص إلى أن التربية هي " العملية الثقافية والطريقة التي يصبح بها الوليد الإنساني عضوا كاملا في مجتمع أنساني معين" [٢]

وهذان التعريفان يشيران إلى جوانب أساسية في تحديدهما للتربية هي :

اولا – أن التربية تتم في إطار اجتماعي معين ذو ثقافة محددة وبيئة مادية واجتماعية خاصة، وهي تقوم بإبراز هذا الواقع، وبهذا المعنى فأنها تعد صورة لحياة المجتمع الذي توجد به، وتعكس فكره الاجتماعي، وتشير إلى مدى نموه وتطوره ودرجة تطلعه، والنشاطات المختلفة التي تمارس فيه، ولذلك فهي لا تنبع من فراغ وإنما تستمد أصولها وأسسها وأهدافها من طبيعة الفلسفة القائمة [٣] وبذلك فقط يمكنها أن تحسن القيام بالمهمة المناطه بها وهي إكساب الفرد الصفة الاجتماعية لمجتمعه لينشأ فيما بعد مصريا في المجتمع المصري أو أمريكي في المجتمع الأمريكي أو ... الخ .

ثانيا : أن التربية في محاولتها إكساب الفرد الطابع الاجتماعي الثقافي للبيئة التي ولد ويعيش فيها تستغل عجز وليد الإنسان ومطاوعة شخصيته للتشكيل وقابليتها للتعديل والتطور، وهو ما أشار

---

(١) سيد ابراهيم الجبار . التوجيه الفلسفي والاجتماعي للتربية، القاهرة: مكتبة غريب، د. ت، ص ٤١.
(٢) المرجع السابق، ص ٥٣ .
(٣) لطفي بركات أحمد. التربية ومشكلات المجتمع، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨، ص ١ .

إليه جون ديوي في حديثه عن النمو الذي جعله مشروطا بالحاجة إلى الآخرين كشرط أول والمرونة كشرط ثاني وانهما يوجدان بدرجة عالية في مرحلة الطفولة والشباب [١] فوليد الإنسان عاجز عن حماية نفسه، عاجز عن إشباع حاجاته، ولذلك فهو مضطر للاعتماد على الآخرين في حفظ حياته واستمرارها وإشباع حاجاته المختلفة، وهذا العجز هو الذي تتاح الفرصة من خلاله لتلقي معلومات وخبرات ومهارات وعادات وتقاليد البيئة التي نشأ فيها بينما تتكفل مرونة شخصية الطفل وطبيعته بتسهيل عملية الاكتساب، وتيسير التشكل بالبيئة التي ولد فيها فيتحول من مجرد كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي يعرف كيف يسلك ويتصرف وكيف يعيش وفقا لمعايير مجتمعه .

ثالثاً : أن المردود أو العائد الناتج عن عملية التربية، لا يعود على الفرد فقط وإنما يعود على المجتمع أيضا، فالفرد يستفيد حينما يكتسب صفته الإنسانية والاجتماعية، والمجتمع يستفيد باستمرار ثقافته وتطورها من خلال عملية النقل الثقافي التي تعتبر إحدي أهم وظائف التربية، والتي دونها لا يستمر المجتمع [٢]

وهناك من ينظر إلى التربية من زاوية نمو الخبرة فيعرفها على أنها " عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة بهدف توسيع وتعميق

---

[1]) John Dewey, Democracy and Edncation, Newyork: Macmillan Co., Inc., feeepress back, 1966, P. 52 .

[2]) Ibid,p3 .

مضمونها الاجتماعي. [١] وهذا التعريف يؤكد عدة أشياء يمكن إيضاحها فيما يلي :

أولاً – الاستمرار : فالتربية عملية مستمرة من اكتساب الخبرات تبدأ من الميلاد في سعي نحو النضج والاكتمال لا يتوقف ولا يكف على مدى عمر الإنسان وحتى وفاته .

ثانياً – النمو : حيث يؤكد جون ديوي أن التربية هي ذاتها نمو . وهذا النمو يتم لجميع جوانب الإنسان، ولا غاية لهذا النمو سوى النمو ذاته وبذلك فالعملية التربية ليس لها غاية وراء ذاتها، أنها غاية ذاتها، والعملية هي إعادة تنظيم وإعادة بناء وإعادة تشكيل مستمرة. [٢] ومحك قيمة أي تعليم مدرسي لذلك هو مدى قدرته على خلق الرغبة لدى المتعلمين في استمرار النمو وتزويدهم في ذات الوقت بوسائل هذا النمو .

ثالثاً – للخبرة شروطها [٣]

١ – أن تبدأ وتستمر في نموها من حاجات يشعر بها الفرد شعورا حقيقيا حتى يكتسبها بنجاح.

٢ – أن تتكامل أجزاء الخبرة، ويتفاعل بعضها بالبعض الآخر، وذلك في صالح الفرد، مع مراعاة تغير الظروف وما يتبعها من تعديل الخبرة .

---

[١] محمد منير مرسي، أصول التربية الثقافية والفلسفية، القاهرة : عالم الكتب، ١٩٧٧، ص ٧ .

[٢] حسين سليمان قورة الأصول التربوية في بناء المناهج القاهرة : دار المعارف بمصر، ط٣: ١٩٧٢ ص٣٧٦، ٣٧٧ .

[3] John Dewey, Op, cit. , P . 53 .

٣ ــ أن تساعد الخبرة الفرد في ربط القديم بالجديد، والسابق باللاحق من مفاهيمه ومدركاته، مع تهيئته لإضافة ما هو جديد بصفة مستمرة .

٤ ــ أن تقلل الخبرة ــ كلما أمكن ــ من تعارض حاجات الفرد واتجاهاته بعضها مع البعض الآخر. وذلك بأن تعمل الخبرات على مساعدة الفرد على إشباع حاجاته .

٥ ــ أن تنتهي الخبرة بارتياح لدى الفرد مما يمنحه ثقة في قدرته على معالجة المواقف والوصول إلى نتائج مرضية .

٦ ــ امتزاج النظر بالعمل .

رابعا ــ الخبرة تعني : " كيفية معرفية في ميدان ما؛ تمكن صاحبها من القدرة على التصرف التطبيقي المناسب في المواقف التي يتضمنها هذا الميدان أو التي تتصل به في أي زاوية من الزوايا"، [١] والخبرة بهذا التعريف تتضمن معارف ومهارات وسلوك كلها من متطلبات الحياة الاجتماعية للناضجين، كما أنها متداخلة مع كافة جوانب الحياة في المجتمع . والخبرة التي لا يرضاها المجتمع ولا يتقبلها خبرة غير تربوية مرفوضة يعد لها المجتمع عقوبات عديدة تحول دون استمرارها وتحول دون نمو المتعلم، ووفقا لذلك فإن هذا التعريف للتربية من زاوية الخبرة يلتقي مع التعريفات الاجتماعية في تأكيده لهذا البعد الاجتماعي للتربية .

---

[١]) حسين سليمان قورة، مرجع سابق، ص ٣٧٦، ٣٧٧ .

وهناك من ينظر من الزاوية المعرفية فيرى أن التربية تعني " غرس المعلومات والمهارات المعرفية " [١] غير أن هذا التعريف ضيق وقاصر حيث يحصر التربية في نطاق التعليم فقط وفي الجانب العقلي منه فقط ، وهو بهذا يعتبرها مرادفا للتربية الرسمية التي تحدث في مؤسسات التعليم الرسمية ويقصرها على الجانب العقلي المعرفي فقط دون باقي الجوانب . وهناك من ينظر إلى التربية كعلم فيعرفها بأنها مجموعة الأساليب الفنية التي تهدف إلى إكساب الفرد معارف ومهارات واتجاهات ومجموعة من النظريات التي تفسر وتبرر استخدام تلك الأساليب ومجموعة من القيم والمثل العليا التي تجسدها الأهداف التي من أجلها تقدم المعرفة والمهارات والاتجاهات والتي تحدد كم ونوع التدريب المعطي [٢] والتربية بهذا المعنى هي محور الدراسة في كليات ومعاهد إعداد المعلمين .

وأخيرا فهناك من يعرف التربية بنتائجها على أنها كل تغيير مرغوب فيه في سلوك الإنسان [٣] على أننا يجب أن نلاحظ أن هذا التغيير يمكن أن يتم في كل جانب من جوانب حياة الإنسان ويحتل مكانة في أي لحظة من لحظات عمر الإنسان .؟ ومسئولية إحداث هذه التغيرات تقع على عاتق مؤسسات ووسائط متعددة مختلفة ومتنوعة تشملها جميعا البيئة المادية والاجتماعية التي يعيش فيها الإنسان، بما فيها من صحف ومجلات ومسارح ودور سينما ونوادي

---

١) محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ٥ .

2) D. J . Oconnor, Opcit., P.5.

٣) إبراهيم محمد الشافعي، مرجع سابق، ص ٢ .

وجمعيات ومؤسسات خدمة الجماهير بكافة أنواعها . وبديهي أن تلك المؤسسات جميعا تختلف فيما بينها في درجة قصدها في أحداث تلك التغييرات في سلوك الإنسان وبالتالي فهي تختلف أيضا في مسئوليتها عن التربية .

نخلص من كل ما سبق إلى القول بأن التربية عملية اجتماعية تبدل فيها الجهود من جانب المجتمع للتأثير على نموٍ أفراده وذلك باختيار وتنظيم الخبرات التي تنمي الفرد تنمية شاملة من جميع جوانبه الجسمية والعقلية والروحية بما يحقق سعادة الفرد الشخصية ويؤدي إلى تكيفه مع المجتمع ومشاركته في تنمية وتطويره، وتلك العملية لها أسسها وطرقها وأساليبها الفنية التي ينبغي أن يلم بها كل من يتصدى لتلك المهمة . وهذا التعريف يجمع شتات التعريفات السابقة ويؤكد كل ما أكدته على النحو التالي :

١ ــ التربية عملية اجتماعية بمعنى أنها تتم في وسط اجتماعي معين وفي محيط مجتمع بعينه.

٢ ــ إنها جهود تبذل لتنمية الأفراد وتنظيم خبراتهم .

٣ ــ إنها تهدف إلى التنمية الشاملة للأفراد من جميع جوانبهم .

٤ ــ إنها علم له أصوله وقواعده .

٥ ــ إن هدفها الأساسي إسعاد كلا من الفرد والمجتمع .

ختام الحديث في التربية :

خلاصة كل ما أشير إليه في تعريف التربية أنها عملية تنمية للإنسان وهي كعملية تنمية للإنسان تستدعي عدداً من الأسئلة لابد

من حسمها وهنا تحتاج التربية إلى الفلسفة باعتبارها أعمالا للعقل أو باعتبارها رؤية للحياة وللإنسان تحوي إجابات للأسئلة المطروحة في مجال التربية .

الفلسفة والتربية :

التربية والفلسفة تشتركان في الموضوع وتختلفان في الوسائل؛ فموضوعهما الإنسان، أما الوسيلة ففي الفلسفة النظر والتأمل، وفي التربية العمل والتطبيق العملي [1]، فلكي نربي الناس بطريقة حكيمة علينا أن نعرف ما الذي نستهدفه من تربيتهم، وبهذا فمن الضروري أن نسأل عما يعيش الناس من أجله وعما يمكن أن يكون الهدف من الحياة، وعن نوع الحياة كما ينبغي أن تكون، وبذلك فعلينا أن نتساءل عن طبيعة العالم وعن الحدود التي يعنيها إزاء ما يمكن أن يعرفه الناس ويعملوه [2]

"والتربية هي عملية تنمية الإنسان وتطويره، فما هذا الإنسان الذي نريد أن ننميه ونطوره بها ؟ ما طبيعته ؟ وما مدى قابليته للتنمية والتطوير ؟ وفي أي اتجاه ينبغي أن تسير عملية التنمية والتطوير؟ وتنمية الإنسان وتطويره لا يدوران في فراغ بل في عالم مادي واجتماعي . فما طبيعة هذا العالم؟ وما مكانة الإنسان فيه؟ وما دوره فيه ؟ " [3] بهذا الشكل نجد أنفسنا مضطرين إلى تناول التربية تناولا فلسفيا، فكل هذه الأسئلة أسئلة فلسفية، والفلسفة هي التي تتولى

---

[1]) سيد إبراهيم الجيار، مرجع سابق، ص ٤٣ .
[2]) محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ١٣٩ .
[3]) إبراهيم محمد الشافعي، مرجع سابق، ص ١ .

الإجابة عنها، ولا غرابة في ذلك، فالإنسان موضوع التربية هو نفسه محور موضوعات الفلسفة، وتلك هي حاجة التربية إلى الفلسفة.

أما حاجة الفلسفة إلى التربية فهي الحاجة إلى التجديد والتحقق، ففي ميدان التربية نجد الأفكار الفلسفية مجالا للتطبيق والتحقق بل والامتحان والتأكد ؟ ولذلك فقد احتلت " فلسفة التربية مكانة هامة لدى جمهرة الفلاسفة والمفكرين منذ أفلاطون وأرسطو حتى وقتنا الحاضر وعلى مدى عصور متلاحقة أضاف العديد من الفلاسفة أبعاداً جديدة للنظرية التربوية بوجه خاص والحقل التربوي بوجه عام، وربما كانت التربية عند بعض عمالقة الفلسفة من أمثال أفلاطون وجون ديوي تمثل محور الاهتمام أو مركز الثقل في فكرهم الفلسفي " [١] فقد أولى أفلاطون التربية اهتماما خاصا، وكان هذا الاهتمام أوضح ما يكون في كتابه الجمهورية حيث حاول " أن يربط ويطبق فلسفته السياسية والأخلاقية في التربية، الأمر الذي جعل الفيلسوف المعاصر هير R . M Hare يذهب إلى التأكيد على أن أفلاطون هو مؤسس فلسفة التربية " [٢] أما جون ديوي فلم يفصل أبدا بين الفلسفة والتربية، وحتى في حياته العملية فقد كان مدركاً لأهمية التربية وعلاقتها الوثيقة بالفلسفة، فأنشأ مدرسة تجريبية لتطبيق أفكاره الفلسفية، وانتقل من جامعة متشيجان إلى جامعة شيكاغو لأن التربية كانت جزءاً من قسم الفلسفة وعلم النفس [٣] بل

---

[١]) سيد إبراهيم الجيار، مرجع سابق، ص ٢٣ .

[٢]) هاني عبد الستار، فلسفة التربية . محاولة للتوضيح المنطقي، دراسات تربوية، مجـ ٨، جـ ٥٨، ١٩٩٣، ص ٢٤٧ .

[٣]) مصطفى عبد الرحمن دور درويش، في تاريخ التربية، القاهرة: دار المعارف بمصر، ط٢، ١٩٧٥، ص ٢١١ .

إن جون ديوي يطلق على الفلسفة اسم النظرية العامة للتربية the General theory of Education [١]

نتيجة لهذه العلاقة التفاعلية بين التربية والفلسفة نشأ ما يسمى بفلسفة التربية، وفلسفة التربية عبارة عن " الإطار العام من الآراء والمعتقدات الفلسفية التي تدور حول الإنسان وحول العالم الذي يعيش فيه، والتي توجه عملية تربية هذا الإنسان وتحدد أهدافها ومناشطها ويستوي في تحديد هذا الإطار أن يبدأ فلسيوف التربية بالفلسفة ومنها إلى التربية أو من التربية إلى الفلسفة ما دام تحقيق الهدف سيتم على هذا النحو أو ذاك، وهو أن يكون العمل التربوي موجها بفلسفة واضحة وبأهداف محددة صيانة له من الضلال والانحراف" [٢] ومعنى هذا أن فلسفة التربية يمكن أن تأتي من طريقين: **الأصول الفلسفية :**

أن نبدأ بفلسفة جاهزة مسبقا، فنقوم بتطبيقها في مجال التربية فتصبح فلسفة التربية بهذا الشكل هي التطبيق العملي للفلسفة في ميدان التربية، ذلك أن كل الأسئلة المطروحة في مجال الفلسفة لها صلتها بالعمل التربوي، ويمكن أن نجد لها تطبيقا في التربية، وغالبا ما نفعل ذلك ونحن لا ندري أننا بفعلنا هذا وبما نؤدية داخل فصولنا أو حتى في منازلنا مع أولادنا نطبق رأيا فلسفيا معينا ونتخذ موقفا فلسفيا خاصاً .

---

[1]) John Dowey, Op. cit., P. 328 .

[٢]) ابراهيم محمد الشافعي، مرجع سابق، ص ١٨ .

فمـــثلا في قضية الكون رأينا من قبل تنويعة من الآراء كان مـــنها الموقـــف المادي الذي يرى الوجود كله مادة وأنه يسير وفق قوانين، والإنسان في هذه الرؤية ينطبق عليه ما ينطبق على الوجود فهو أيضا مادة ليس لديه أي حرية فهو محكوم بقوانين الكون في ظل هـــذه الرؤية يصبح الهدف التربوي هو تنمية جسم الإنسان وحواسه طالمـــا أن الجســـم هو أصل الإنسان وحقيقته، وبالتالي فهو الأجدر بالتنمية، وتنميته هي الأجدر بأن تكون هدف التربية وغايتها النهائية، ويصبح العمل التربوي المنوط بالمربي هو مساعدة المتربي في تنمية جســـم سليم والمحافظة عليه، وتصبح التغذية السليمة شيئا ضروريا لـــبقاء الجســـم السليم، يزود بها المربون الصغار لكي ينشأوا أقوياء أصـــحاء معافيـــن، ويعودونهم العادات الصحية السليمة ليتمكنوا من المحافظـــة علـــى الجســـم السليم بعد بنائه، ويقدمون لهم المعلومات الصحيحة المتعلقة بالتغذية السليمة ومقاومة الأمراض والوقاية منها، وتدريـــب جسم الصغار وحواسهم بالرياضة البدنية وغيرها من سبل تقوية الجسم وتنمية الحواس ولا ينبغي إخضاع الأطفال لأي نوع من العقوبات الجسدية التي من شأنها إيذاء الجسم أو التأثير على حواس الطفـــل، ولـــيس بعـــيد عـــن ذلـــك مـــا قـــدره هربـــرت سبنسر Herbert Pencer مـــن جعـــل المحافظـــة علـــى الـــذات Self Preservation هدفـــا أساســـياً للتربـــية، وتأكيده أن طريق المحافظـــة علـــى الإنسان واستمرار حياته يعتمد على دراسة العلم والطريقة العلمية، ذلك أن العلم يحوي الأشياء التي يجب أن يتعلمها

الأطفال، وهي تلك التي تحفظ وجودهم كأفراد وأعضاء في الأسـرة وكمواطنين وتمكنهم من التحكم في الطبيعة، فـلا يعيشـون تحـت رحمتها كالإنسان البدائي الذي لم يفهم الطبيعة ولم يعرف عنها مـا يمكنه من صد غاراتها وتجنب غوائلها [١]

في ظل هذه الرؤية أيضا يصح أن يصبح الهـدف التربـوي ومحتوى المناهج أيضا مصمما لإكسـاب الأطفـال معرفـة دقيقـة بالقوانين الآلية للكون، وإكسابهم المعرفة والمهارات والقدرات التـي تمكنهم من اكتشاف ما لم يكتشف من القوانين بعد، وبالتالي تصـبح هذه القوانين وهذا التراث العلمي الذي اكتشفه العلماء والباحثون هو محتوى ومضمون المنهج، وهو أيضا محتـوى ومضـمون يقـرره الخبراء ويحدوونه وليس للتلميذ اختيار فيه إذ الواجب أن يعلم التلميذ العالم كما هو وليس عالما من صنع خياله .

وفي قضية الكون والإنسان كان أيضاً هناك رأى آخر نقيض ما سبق يرى أن أصل الكون وحقيقته لا مادية فالمادة مجرد مظهـر والإنسان أصله روح أو عقل أو أي شيء لا مادي فـي ظـل هـذه الرؤية يصبح الهدف هو تنمية عقـل التلميـذ وروحـه إذ " نقطـة الانطلاق الفلسفية لأي نشاط تربوي هنا هي أن الإنسان كائن عقلي أو كائن روحي في حقيقته وجوهرة، وليس الجسم سوى مظهر لهذه الحقيقة، فكان من الطبيعي أن تتجه تربية هذا الإنسان إلى عقلـه أو روحه أساسا وإذا اتجهت في بعض الأحيان إلى الجسم فليس لذاتـه،

---

[1]) Howard Ozman. Opcit. . P . 55 .

وإنما لأن ذلك يؤدي في نهاية المطاف إلى العقل " [١] ولأن حقيقة الإنسان سواء كانت روحا أو عقلا هي ذاتها إحدى المثل وقد كانت في عالم المثل واحدة وعالمة فإن حالة الجهل طارئة على الإنسان، نشأت من طغيان مادية الجسد على العقل أو الروح، وبالتالي فان التعلم إعادة تذكر ويتم ذلك بإحدى طريقتين، أما بتقوية قدرات العقل وشحذ ملكاته؛ بحفظ مقطوعات من التراث والمعارف تنتهي بالمتعلم إلى انطلاق قدرته العامة وعودته إلى حالة المعرفة، وبذلك فالحفظ ليس غاية ولكنه وسيلة، أما الطريقة الثانية فهي التي اشتهر بها سقراط والتي تسمى منهج التهكم والتوليد. حيث كان يظل يحاصر مخاطبه بالأسئلة متهكما من الجهل الواضح في الإجابات حتى يتمكن مخاطبه بنفسه من اكتشاف تناقضات معرفته ويصل في النهاية إلى الإجابة السليمة فهي عملية توليد للأفكار واستخلاص للمعرفة من باطن المتعلم وليست صبا لها من الخارج، والمعلم هنا لابد أن يقلد سقراط في سلوكه التعليمي فيولد الأفكار في رأس المتعلم ولا يصبها في عقله صبا كما يفترض فيه أيضا كمعلم أن يجسد بأقصى درجة ممكنة أفضل خصائص الجنس البشري حتى يكون جديرا بتقليد التلاميذ له [٢]

وما بين الإجابتين وما بين الفريقين يقف فريق ثالث موقفا وسطا، العالم عندهم مادة وروح والإنسان كذلك وقد أشار المؤلف أن

---

[١]) إبراهيم محمد الشافعي، مرجع سابق، ص ١٧٨.

[2]) Gcerge F. kneller, introduction to the philosophy OFED. , 2 nd ed., N. y : Johnwiley sons, Inc, p. 9, 10.

هذا هو موقف المتدينين عامة، وطبيعي في ذلك أو الاتجاه أن يصبح الهدف التربوي شاملا لجانبي الإنسان الجسم والروح أو العقل معاً ويضيف ذو الرؤية الدينية إلى ذلك، أهدافا يتعلق بالإيمان وانطلاق الروح والوصول إلى معرفة الخالق وتمجيده سبحانه فعند التوماوي " أنه ما دام نظام وتناسق الكون ثمرة الخلق الإلهي فيجب أذن أن ندرس الطبيعة من جيث هي صنعيه الله أي صنع يده وفي نظره أن الفرض الأول للتربية أن تعد الفرد للحياة الأبدية " (١) بل لقد صرح توماس الاكويني بأن الغرض الأساسي للتربية هو وصول الكائن الإنساني إلى الكمال، وإعادة الإتحاد المطلق للروح الإنسانية مع الإله، وعنده أن ذلك يمكن أن يتم باستخدام العقل الذي يوصل إلى معرفة الإله عبر دراسة العالم المادي، وبالتالي فهو يقر بأن التربية اللائقة هي تلك التي تعترف بالطبيعة الإنسانية المزدوجة المادية والروحية معاً، ولأن الروح عنده أرقى فالتربية الأساسية يجب أن تكون تربية روحية تصل الإنسان بالإله (٢)

وقد خلص المؤلف في دراسته المشار إليها من قبل إلى أن أهداف التربية الإسلامية الذي يمكن استخلاصه من القرآن الكريم والسنة المطهرة هو التنمية الشاملة المتكاملة لجوانب الإنسان الجسمية والعقلية والروحية، وبذلك فعليها أن تسعى إلى تخريج الإنسان المؤمن الصالح بتعليمه تعاليم دينه وتعريفه بربه وكيف يعبده حق عبادته لتحقيق قوله " عز وجل " **وما خلقت الجن والإنس إلا**

---

١) جورج ف نيلر ، مقدمه في فلسفة التربية، ترجمة: نظمي لوقا، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ص ١٧.

2) Howard Oznon, Op. cit., P. 95, 96 .

ليعبدون : [الذاريات: ٥٧] . وتعليمه العلوم التي تمكنه من أن يحتل مكانه في العالم وتمكنه كذلك من القيام بواجب العمارة في الأرض وتحقيق الخلافة بشكل لا يسمح له بأن يطغي ويتجبر، ولا أن يستخدم علمه في إفساد الكون وسفك الدماء وانتهاك الحرمات، ومعنى هذا أن التربية الإسلامية تهدف إلى تخريج الإنسان الذي يعيش حياته بهدى العقيدة وفي ضوئها وعند الغزالي " غاية الإنسان تحقيق سعادته بقرب الله، وبالتالي يحدد أهداف التربية في تهذيب الإنسان بحيث يلتزم بتعليم الدين ومن ثم يضمن الصحة والسيادة في الحياة الآخرة الدائمة " [١]

وفي قضية المعرفة فإن موقف السوفسطانيين الشكاكين الذين رأوا عدم إمكانية المعرفة ـ هو موقف من حيث المضمون التربوي يلغي العمل التربوي أو يقصره على تعليم الناس كيف يدافعون عن مواقفهم أيا كان فيها من صواب أو خطأ على نحو ما فعل السوفسطائيون سابقا لأن الأمر نسبي، وهو أمر غير مشروع أخلاقيا ولا يصح أن يكون هدفا لأي عمل تربوي. أما موقف العقليين الذين يؤمنون بالعقل وسيلة وحيدة للمعرفة وقال بعضهم بفطرية المعرفة فان ترجمته تربويا تعني أن يصبح الهدف الأساسي والأول للتربية هو تنمية العقل، وهي تنمية تتم بالمعرفة، وتزويد الفرد بالحقائق والأفكار التي تنظم في المنهج منطقيا، وهنا المعلم له دور أساسي وقائد للمتعلم، فهو حامل المعرفة وناقلها في شكل محاضرة بالإلقاء.

---

[١]) محمد نبيل نوفل ، الغزالي، مستقبليات، عدد خاص : مفكرون من أعلام التربية . مج ٢٣، ع ١، ٢، ٣، ٤، ١٩٩٢، ص ٧٦.

اللفظي الذي هو وسيلة أساسية وربما بالحوار والمناقشة، ويقاس نمو العقل بكم المعلومات التي لا وسيلة لاكتسابها سوى العقل فهي معرفة نظرية في الأساس، ومهمة المعلم أن يخاطب عقـول تلاميـذه فـي الفصل، غير أن الموقف القائل بفطرية المعرفة وكمونها في العقـل الإنساني يجعل الجهد التربوي مقصورا على تهيئة الظروف المناسبة لتفتح العقل من هذه المعلومات والمعارف وهو جهد سلبي أكثر منـه جهدا إيجابيا ونتيجة هذا الجهد لا تتوقف على عمل المعلم أو حتـى التلميذ وأفضل من مثل هذا النوع من التعليم وأقـره سـقراط فـي طريقته المعروفة بالتهكم والتوليد .

والخلاصة أنه قد أصبح" تحصيل العلوم النظرية وتقديسـها هي إحدى تطبيقات هذه النظرة، فما دام العقل متصلا بالمجردات فإن غذاءه هو الأفكار النظرية المجردة، ومن ثم ينبغي العناية بتهـذيب العقل بالمعرفة النظرية، والترفع عن الخواص الحسنة والمادية، بـل أن أفلاطون ذهب إلى القول بأن من يعمل بيديه فقـد شـوه عقلـه، وترتب على ذلك، أن أصبح كل ما يتصل بالعقل سام ـ وكـل مـا يتصل بالجسم محتقر، وبذلك كانت العلوم النظرية التي تتصل بالعقل أسمى وأعلى من تلك العلوم التي تتصل بالعمل اليدوي والمجهـود البدني " (١)

أما موقف الحسيين القائل بأن الحواس هما أسـاس المعرفـة فالاستناد إليه يجعل التربية عملا منصبا على الحواس باعتبارها أداة

---

١) سيد إبراهيم الجيار، مرجع سابق، ص ٥٩ .

المعرفة، وعلى هذا الأساس ظهرت العديد من مدارس التربية الحسية والتي تؤكد على تنمية الحواس والجسم، وتواجه التلاميذ بمشكلات يسعون إلى حلها بشكل نشط باستخدام الحواس والعمل والنشاط فهذا العمل والنشاط هو أساس التعلم، والمنهج يتم تنظيمه وفقا لميول المتعلم، ودور المعلم التوجيه وتقديم العون حينما يلزم، والنمو يقاس عمليا عن طريق ما يبديه المتعلم من مهارة في التعامل مع مشكلات الحياة .

والموقف المتوسط بين الموقفين السابقين (العقلي والحسي) يجعل مهمة التربية تنمية العقل والحواس معا مع اختلاف في التركيز على أي منهما وفقا للموقف الذي يتخذه المربي في شأن من يعتبره صاحب الدور الرئيس في المعرفة من العقل والحواس .

وفي قضية القيم هناك من يرى أنها مطلقة وثابتة لا تتغير وبالتالي فالترجمة التربوية لهذا الموقف يضع على التربية مسئولية تعليم التلاميذ والمواطنين عامة هذه القيم الثابتة وأن تكسبهم قناعة أنهم لا يمكنهم تغييرها أو استبدالها وأنهم أيا كانت ظروف حياتهم لا يملكون من أمر تغير القيم شيئا [1] بينما هناك من يري أن القيم نسبية وليست مطلقة ولذلك فهي متغيرة ويترتب على الأخذ بهذه الرؤية توسيع دور التربية ليتجاوز عملية النقل إلى إقدار التلاميذ على التجديد والابتكار ولمواجهة مواقف الحياة المتغيرة وتنمية مواهبهم

---

[1]) إبراهيم محمد الشافعي، مرجع سابق، ص ٣٧٨ .

وقدراتهم للوصول من كل ذلك إلى قيم جديدة تناسب ظروفهم وعصرهم [١] .

ومن جانب آخر يرى فريق أن القيم موضوعية ويترتب على ذلك أن يصبح مهمة التربية تعريف التلاميذ من مقومات الجمال والخير والحق وغيرها من القيم تلك المقومات التي توجد في الأشياء والمواقف وتربية أذواقهم ليصبحوا قادرين على إدراك تلك المقومات وتذوقها وتقديرها[٢] أما القدر بات القيم ذاتية فينبغي أن يعد الموقف التربية في بشكل لا يمل على التلميذ شيء ريقنعه بأنه هو من يجب أن يختار القيم لنفسه ولكن عليه بعد أن يختارها أن يراقب سلوكه ويرى مدى وفائه بالقيم التي أعلن التزامه بها، وهنا لابد من مساعدة الطفل على الموازنة بين الأمور حتى يمكن أن يقرر أن القيم منحها ولاءه .

ختام الأصول الفلسفية :

في هذه الطريقة حينما يتم البدء بفلسفة جاهزة تطبق بعد ذلك في التربية تصبح فلسفة التربية تطبيقا للفلسفة في مجال التربية وقد كان هذا هو الأسلوب السائد في بدايات علم فلسفة التربية وكان يسمى الأصول الفلسفية للتربية ويعاب على هذا الاتجاه أنه يجعل التربية والتربويين في المرتبة الثانية من حيث إقامة فلسفة التربية حيث يقتصر عملهم على مجرد تحديد شكل تطبيق الأفكار الفلسفية لفيلسوف ما، كما يعيبها أن بعض الآراء الفلسفية قد لا يكون لها

---

[١]) المرجع السابق، ص ٣٧٩ .
[٢]) المرجع السابق، ص ٣٧٥ .

كبير صلة بالعمل التربوي وقد يهمل التربويون حال تطبيقهم لبعض الفلسفات بعض الجوانب المهمة في هذه الفلسفات لعدم تقديرهم لها أو لعدم إحساسهم بأهميتها وهم في ذلك قد يتعارضون مع الفيلسوف الأصلي صاحب الرؤية والمذهب الفلسفي كما قد يصل الأمر إلى حد ابتكار بعض من التطبيقات التي لو عرضت على الفيلسوف الأصلي لقرر إنها لم تخطر له ببال أو أنه لا يوافق أساسا عليها وبالتالي لا يجوز نسبتها إليه .

نتيجة لكل ما سبق ونتيجة لتطورات علميه كثيرة تطورت فلسفة التربية من الأصول الفلسفية إلى فلسفة التربية .

فلسفة التربية

هنا رأى التربويون أنهم المتخصصون في العمل التربوي وأنهم الأقدر على فهمه وتقدير احتياجاته وأنهم أكثر اتصالا بالإنسان من الفلسفة العامة فهو موضوع : ، نشاط التربية وبالتالي فهم الأجدر بان تكون لهم وجهة نظر عامة ومختلفة قليلا أو كثيرا من وجهات النظر الفلسفية العامة .

ونتيجة لذلك أصبحت فلسفة التربية اليوم ميدان بحث مستقل عن كل من الفلسفة والتربية وإن كان لا يستغني عن كل من الفلسفة والتربية [1]

هنا تبدأ فلسفة التربية من مشكلات موجودة في الميدان التربوي أو قضايا تربوية يتعمق في مناقشتها فيلسوف التربية حتى

---

[1]) المرجع السابق، ص ص ١٥ : ١٨ .

يصل إلى جذورها الفلسفية ويصدر أحكامه فيها في ضوء هذه الجذور الفلسفية التي توصل إليها هنا تصبح " فلسفة التربية هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلته لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والأهداف التي ترنو إلى تحقيقها " [١]

أخيرا فإن فلسفة التربية وفقا لهذه الطريقة نشاط يبدأ بأسئلة تتعلق ابتداء بالعمل التربوي وتنتهي إلى نظريات تربوية ليست من نوع النظريات العلمية فالنظرية هنا تعني فكراً منظماً أو مجموعة مترابطة من الأفكار [٢] .

وظائف فلسفة التربية وفوائدها

فلسفة التربية كالفلسفة بصفة عامة؛ فهي تأمليه إرشادية توجيهية وتحليلية، وعلى هذا الأساس نستطيع أن نحدد لفلسفة التربية وظائفها، وهي المهام التي تقوم بها، والتي تمثل في ذات الوقت فوائدها التي تؤكد أهمية فلسفة التربية وضرورة دراستها، وذلك على النحو التالي:

---

[1]) محمد لبيب النجيحي، فلسفة التربية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ط٣، ص ٣٨ .

[2]) Geerge F. Kniller, Op. cit., P . 41 .

١ ـ الوظيفة التأملية :

حيث تقوم فلسفة التربية بالتأمل والتفكير النظري المجرد الشامل والمتعمق للوصول إلى إقامة نظريات حول طبيعة الإنسان والمجتمع والعالم لكي تعمل بواسطتها على تنظيم المعلومات المتصارعة التي تتصل بالتربية والتي ترد إليها من كافة العلوم الأخرى المتصلة بالتربية [١]

والتربية عملية إعداد وتنمية الإنسان، ولكن ما طبيعة هذا الإنسان وما طبيعة العالم الذي يعيش فيه؟ سؤال أساسي لابد من الإجابة عليه فطبيعة الإجابة التي نتبناها تؤدي إلى شكل معين لممارسة العمل التربوي داخل الفصل وخارجه، داخل المدرسة وخارجها، وتلك مهمة فلسفة التربية بوظيفتها التأملية أن تحدد لنا إجابات تلك الأسئلة، وبالتالي الإطار الذي تعمل فيه التربية وتسير على هديه على أنه يجب التأكيد على أن أي من العلوم المتصلة بالتربية والتي تتناول دراسة الإنسان لا تستطيع أن تقدم لنا تلك الرؤية التي نحتاجها للاستناد إليها في ممارستنا التربوية . فالعلوم بطبيعتها موضوعاتها جزئية، وبالتالي فالصورة التي تقدمها لنا عن الإنسان صورة جزئية، لا تفيد في العمل التربوي، فنحن في حاجة إلى صورة كلية لا يمكن لغير الفلسفة بنظرتها الكلية أن تقدمها لنا . وبذلك تساعدنا فلسفة التربية" على أن نرى العمل التربوي الذي نقوم به كمربين في هذا العصر، أن نراه في كليته وفي علاقته بمظاهر

---

١) جورج ف . نيلر، مرجع سابق، ص ٩ .

الحياة الأخرى واهتماماتها. ففي هذا العصر الحديث الذي يتميز بالتخصص نجد أنه من اليسير على الفرد المتخصص أن يندمج في مهنته اندماجا ينسيه إدراك المكان الذي يشغله في علاقته بدائرة أوسع من دائرة التخصص . ومثل هذه النظرة الضيقة تؤدي في كثير من الأحيان إلى أن يصبح العمل الذي يقوم به الفرد عديم الفائدة أو قليلها حيث فقد العلاقة، ففقد المعنى والاتجاه"[1] .

هذه النظر الكلية التي تمدنا بها الفلسفة تفيدنا أيضا في إزاله التعارض والتصارع في الرؤى الجزئية حتى داخل العلم الواحد، فالمعلم الذي يرغب في الاستناد إلى الرؤية التي يقدمها علم النفس لابد له أن يلاحظ أن صورة الإنسان في علم النفس الذي يتبنى المنظور السلوكي الظاهري يختلف عن صورته في علم النفس الذي يتبنى المنظور الداخلي ويستخدم الاستبطان .

٢ ــ الوظيفة الإرشادية :

حيث تقوم فلسفة التربية بعمل الرائد المرشد، والموجه للعمل التربوي بأن توضح طبيعة العمل التربوي، وتحدد غاياته التي يجب أن يستهدفها، والوسائل العامة التي ينبغي أن يستخدمها لبلوغ هذه الغايات والأهداف التربوية لا يمكن أن تصاغ في معزل عن القيم، وميدان القيم أحد الميادين الرئيسية التي تعني الفلسفة بدراستها . وهدف التربية الأسمى هو الحياة المثلي أو الحياة الفاضلة، فأين يوجد مثال هذه الحياة، بالطبع لا وجود له إلا في فلسفة القيم والجمال،

---

[1]) محمد لبيب النجيحي، مرجع سابق، ص ١٧ .

فلسفة الأخلاق وما وراء الطبيعة ففي هذه الموضوعات الفلسفية يجد المربي أنماط القيم والأخلاق والمعارف والعقائد التي تؤلف معا تلك الحياة المثلى التي تستهدفها التربية ولذلك فرجال التربية، وفلاسفة التربية قديما وحديثا يشتقون نموذج الحياة الفاضلة من وحي الموقف الفلسفي الذي يؤمنون به [١]

وإذا سئلتا عن الضرورة التي تحتم هذه العودة إلى الفلسفة لتحديد الأهداف ؟ جاءت الإجابة ببساطة أننا لا نستطيع أن نستند إلى الوقائع أو التجريب لتحديد الأهداف، فالوقائع في حد ذاتها لا تحسم عملية الأهداف لأنها لا تشير إلا إلى أن نتائج معينة تترتب على اتباع سياسة معينة ولكنها أبدا لا تحدد لنا إذا كانت هذه السياسة ذاتها مرغوبة أم لا ، ولا يمكنها كذلك أن تبرر هجر أو إهدار سياسات أخرى غيرها وعدم اتباعها ومن مثل ذلك هل نمارس الديمقراطية في المدرسة أم لا [٢] ، الوقائع هنا تقول لنا أن سلوكاً معينا يؤدي إلى تحقيق الديمقراطية وأن سلوكا معينا يؤدي إلى تحطيمها، ولكنها أبدا لا يمكنها أن تجيب سؤالنا عما إذا كانت الديمقراطية هدف يجب أن نسعى إليه أم لا .

هكذا ترشد فلسفة التربية العمل التربوي بأن تحدد له أهدافه وتقوده وتوجهه، وتقدم بذلك من خلال وظيفتها المعيارية ـ التي

---

١) حنا غالب، مرجع سابق، ص ٥٠، ٥١ .
٢) محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ١٥٩ .

تحدد ما ينبغي أن يكون ــ دعما للمعلمين بشأن مواقفهم وأعمالهم التي يقومون بها وتبصرهم أيضا بأسباب عدم قيامهم بأعمال أخرى [١]

٣ ــ *الوظيفة التحليلية النقدية :*

وهنا تقوم فلسفة التربية بتحليل القضايا ودراستها دراسة ناقدة لا تتقبلها تقبلا سلبيا، ولكن تعمل العقل فيها بما يؤدي إلى تحقيق عدة فوائد:

أ ــ توضيح القضايا :

فالدراسة التحليلية الناقدة تساعد في تحديد مغزى ومدلول كل قضية، فمثلا ما الذي نعنيه بالتعليم الإجباري ؟ وما الذي نعنيه بالديمقراطية وأن تصبح هدفا للتعليم ؟ وكلا من هاتين القضيتين وأمثالهما تتبني على فروض سابقة وآراء معينة يجب أن توضح، ويجب أن يكون المعلم على علم بها [٢]، فهذا فقط هو ما يضمن إزالة الغموض والالتباس، وهذا هو ما يجعلنا أكثر وعيا، وذلك أننا كثيراً ما نمارس أعمالا ولا ندري لها أصلاً، وبالتالي لا نستطيع أن ندافع عنها. كما أن هناك حاجة بالغة لإزالة الالتباس وتوضيح المعاني، حيث كثيراً ما يستخدم المتناظرون في القضايا التربوية تعابير ومعاني ومفاهيم غامضة ملتبسة على المخاطب أو المخاطب أو عليهما معا فيحتدم الخصام دون مبرر، فالسبب الرئيس هو فوضى معاني التعبير المستخدم [٣]، وعدم تحديد معاني المصطلحات ومدلولاتها .

---

[١]) Tom E. C. Smith, Op. cit., P. 66 .

[١]) محمد لبيب النجيحي، مرجع سابق، ص ١٧ .

[٢]) حنا غالب، مرجع سابق، ص ٥٩ .

ب ــ تحديد الممارسات :

ففي ضوء توضـــيح معـــاني المصـــطلحات يمكـــن تحديـــد الممارسات التي تؤدي إلى تحقيق الأهـــداف، فقيمـــة هـــدف مثـــل ديمقراطية التعليم أو غيره ليس في مجرد وجود الهدف أو ترديـــده، بل يجب أن يتحول إلى ممارسات، وبالتالي لابد من تحديد مغـــزى الأهداف ومضمونها، وأن يعاد صياغتها في شكل إجراءات ووسائل تؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف الموضوعية .

ج ــ نفي التعارض والقضاء على الصراعات :

إذ كثيرا ما يتبنى فرد ما سواء كان مدرسا أو نظاما تعليميـــا ــ مصطلحا معيناً ثم يقع في التعارض والتناقض مع نفســـه حينمـــا يأتي سلوكه معارضا وغير مطابق للمصطلح، فقد تدعو جماعة من المربين أو يعلن نظام تعليمي تبنيه للديمقراطية، ثم يصر على فرض نوع واحد من المقررات لكل الطلاب على السواء دون مـــا اعتبـــار للفروق الفردية القائمة بينهم، ويعتمد سلسلة من الامتحانات المبنيـــة على اكتساب تلك المقررات يغربل عن طريقها الطلاب فيحدد مـــن يواصلون فرص التعليم الأعلى ويحرم الســـواء الأعظـــم الراســـب بالطبع من اضطراد النمو التربوي. فكيف يمكن التوفيـــق بين هـــذه التناقضات ؟ [١] إن هذا أمر غير ممكن على الإطلاق إلا من خـــلال تحديد معنى المصطلح ودلالته، وتلك وظيفة مـــن وظـــائف فلســـفة التربية التحليلية .

---

[١]) المرجع السابق، ص ٥٩ .

الباب الثاني

فلسفة التربية كتطبيق للفلسفة

(الأصول الفلسفية للتربية)

الفصل الثاني



تقـــال المثالية Idealism غالبا في مقابل الواقعية Realism وتســـتخدم بمعنيين مختلفين : الأول : يقال مثالي Ideal على كل ما ينتســـب إلـــى الفكـــرة وبالتالي يوجد في العقل بما هو فكرة، وبهذا المعـــنى يقال عن الأشكال الهندسية أن وجودها مثالي أي يوجد في الذهـــن ولا يوجد كما في الواقع. والثاني : يقال مثالي بمعنى كامل تام. فالمثال هو ما يحقق كمال النوع الذي يندرج فيه ويعبر عنه في حالـــة الاســـمية بالمثل الأعلى ومنعا للخلط اقترح البعض استعمال Ideal للمعـــنى الأول وقصر Ideel للمعنى الثاني، والمثل الأعلى يكـــون فـــي الأمور النظرية كما يكون في الأمور العملية كذلك تقال المثالـــية على المثالية النظرية أو الفلسفية وهي حينئذ تقابل الواقعية الـــنظرية، وتقـــوم علـــى رد الواقع إلى أفكار أو تقرر أن معرفتنا تنحصـــر فـــي الأفكار دون الأشياء. كما تقال المثالية على المثالية العملـــية أو الأخلاقـــية ويقابلها الواقعية العملية، وتقوم هذه المثالية العملية أو الأخلاقية في العقل وفقاً أو اهتداءً بمثل أعلى أي استرشاداً بآمال تتجاوز الواقع الموجود في التجربة [١]

---

[١]) عبد الرحمن بدوي: موسوعة الفلسفة، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٨٤، جـ٢، ص ٣٩:

وإذا كانت المثالية Idealism من المثال وتعني في الإغريقية الصورة أو الفكرة، فالمثال عند أفلاطون هو الأصل الــذي خلقــت الكائنات على صورته ، وقد ظهرت الفلسفة المثالية في القرن الثامن عشر كمقابل للمادية واســتخدمها "لايبنــتس" ســنة ١٧٠٢ بمعنـــى اللامادية واستخدمها " ويدور " بمعنى الأفكارية وقال عن المثــاليين أنهم الذين يردون الوجود إلى أفكارهم عنه ولذلك ســمى المثــاليون بالأنانيين أو الأنا وحديين ، بينما وصف بــاركلي المثاليــة بأنهــا المذهب الذي يقول أن الروحي واللامادي هو الأولى وأن المادي هو الثانوي (١)

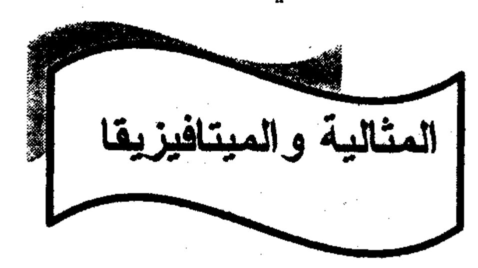
وإذا كان البعض يرى أن يتم قصر استخدام لفظ المثالية على النسبة إلى نظرية أفلاطون، فإنهم يرون استخدام كلمــة تصــورية للدلالة على المذهب الذي ابتدعه ديكــارت وتابعــه فيــه الفلاســفة المحدثون، فإنهم للتفرقــة يســتخدمون Ideal Objectif المثاليــة الموضوعية للدلالــة علــى النظريــة الافلاطونيــة ويســتخدمون Ideal Subjective, " المثالية الذاتية" للدلالة على المعنــى الثــاني وفي هذا المعنى الثاني يرد الوجود إلى أفكارنا عنــه، وقــد توســع باركلي إلى حد أدى به إلى إنكار الوجود وسلب الحقيقة عن كل مــا لم يكن تصورا ذهنيا أو فكرة، وأطلق على مذهبه هذا اسم اللامادية Immaterialim لأنه أنكر المادة (٢)

---

(١) عبد المنعم الحفني : المعجم الفلسفي، القاهرة: الدار الشرقية، ط١، ١٩٩٠، ص ٣٠٣ .

(٢) يوسف كرم وآخرون: المعجم الفلسفي، القاهرة، مطابع كوستا توماس وشركاه، د. ت، ص ٤٣ ، ٤٤ .

ومن هذا نستخلص أن المثالية اتجاه عام يحوي عدداً من الفلسفات تختلف فيما بينها بنفس القدر الذي يوجد فيما بينها من اتفاق، وبشكل عام، فالمثالية تعلي من شأن الفكرة وعلى كلا طرفيها يوجد من يصل إلى حد إنكار المادة تماما، بينما يوجد من يعترف بها وإن كل يضعها في مرتبة أدنى أو أقل



تعني الميتافيزيقا بدراسة أصل الكون وحقيقته ومصيره والميتافيزيقا المثالية رغم أنها لا تنكر الوجود المادي المحيط بنا فإنها بشكل عام ترفض اعتباره أصلا للوجود، وترى أن أصل الوجود وحقيقته هو ما وراء هذا الوجود المادي من فكرة أو روح فهذه المادة ليست سوى المظهر أو الشكل الخارجي فقط فالفيلسوف المثالي يرى أن الحقيقة المطلقة روحية وعقلية في طبيعتها وليست جسدية أو مادية وعندما قال الفيلسوف بارميندس ما لا يمكن التفكير فيه لا يمكن أن يكون واقعيا، وعندما أدعى شوبنهاور أن " العالم هو فكرتي" فإنهما بذلك قد عبرا عن وجهة نظر مثالية [١] وعلى ذلك فالعالم ليس ظاهرة طبيعية وإنما هو من صنع العقل وهو روحي في طبيعته، والأشياء المادية في هذا العالم ما هي إلا ظواهر لواقع روحي مخبوء تحتها، وهكذا تختزل المثالية الكون بكل ما فيه من

---

١) George E . Kneller, Introduction to the philosophy of Ed., 2 nd ed., New york : John Wiley sons, Inc., P. 8, 9.

أشياء وعناصر وجمادات وحيوانات إلى عنصر واحد، ولذلك فهي فلسفة أحادية [١] فمن المثاليين من رد الوجود على اتساعه وتنوع عناصره ومكوناته إلى الروح، وليس بعيدا عن ذلك ما نادى به أفلاطون الذي يعد أصل المثالية ـ من نظرية المثل . فالروح ذاتها إحدى المثل وينطلق أفلاطون في رؤية الكونية من أن الكون مقسم أصلا إلى عالمين: عالم مادي حسي، وعالم سماوي علوي لا يحوي أشياء مادية وإنما يضم مثلا عليا كالحق والخير والجمال [٢] وفي عالم المثل يوجد مثال لكل شيء، فالشجرة لها مثال، والحب له مثال والإنسان له مثال وكلها في العالم العلوي عالم المثل، وهذا العالم العلوي هو العالم الحقيقي، فالعالم المادي الملئ بالأشياء ليس سوى مظهر وشكل خارجي فقط، أما حقيقته فهي ما وراء هذه المظاهر المادية . وما استحقت هذه المثل أن تكون حقيقة لهذا الكون إلا لكونها ثابتة لا تتغير، بينما كل ما هو موجود في هذا الكون من مواد يتغير ويتبدل ويتحول، ولكن فكرته أو مثاله تظل باقية خالدة دون تغير ولذلك فهي الحقيقة وهي الأصل .

وقد قال البعض بأن أفلاطون في موقفه هذا ثنائي وليس واحد يا حيث يعترف ويقر بعالمين معا، ولكننا نفهم من هذا أيضا أنه واحدى حيث أنه لم يعط لعالم المادة أي قيمة بل اعتبره مجرد وجود

---

[١]) محمد منير مرسي: فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٣، ص ١٦٣ .

[٢]) محمد سيف الدين فهمي: النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٢، ص ٣١ .

زائف أو على الأقل تعبيرا ظاهريا أو تجسيدا ماديا للعالم الحقيقي وهو عالم المثل .

وقد توسع باركلي في هذا الموقف حتى انتهى به الأمر إلى إنكار الوجود وسلب الحقيقة عن كل ما لم يكن تصورا ذهنيا أو فكرة وأطلق على هذا اسم اللامادية Immaterialism لأنه أنكر المادة [١] حيث يرى باركلي أن الوجود هو الإدراك، أو أن يكون الشيء مدركا، وأنه لا يوجد غير أرواح (نفوس، عقول) وأفكارها وأن الحقيقة الواقعية مؤلفة من جواهر لفكرة غير مادية وما لها من تجارب وأفكار . وأحد هذه الجواهر المفكرة هو الله وهو أولى أبدى لا متناه . أما سائر الجواهر الفكرية فمتناهية ومخلوقة وفي الأرواح (النفوس، العقول) المتناهية توجد تجارب (ادراكات) والأفكار على نوعين فبعضها ناتجة عن نشاطها في الإدراك والتفكير، والبعض الآخر (ونسميها نحن العالم الخارجي) أعطيت للعقول المتناهية من العقل اللامتناهي خلال العملية التي نطلق عليها اسم : المعرفة . والمادة لا توجد بوصفها جوهراً أو أساسا موضوعيا تتعاقب عليه الكيفيات، وغاية أمرها أن تكون اسما ملائما لتلك المركبات من الإدراك أو الأفكار التي نُطلق عليها اسم : الموضوعات الفيزيائية، صحيح أن هذه الموضوعات خارجة من العقول المتناهية، لكن ذلك معناه أنها موجودة في عقل الله لا في أي مكان آخر [٢] وعلى ذلك فالمادة لا وجود لها ولكن الوجود (فقط مجرد إيحاء من الله بوجود

---

[١]) يوسف كرم وآخرون: مرجع سابق، ص ٤٤ .
[٢]) عبد الرحمن بدوي: مرجع سابق، جـ ١، ص ٢٩١ .

عالم خارجي) ليس بالضرورة أن يكون ماديا فافتراض المادة ليس سوى خداع من أنفسنا لأنفسنا، ويمكن تبديد هذا الخـــداع باســـتعمال العقل الذي و هبنا الله إياه [١]

أما كانط Kant صاحب المثالية النقدية واتباعه فيميز بين العـــالم المحسوس والعالم المعقول ويقر بوجود كليهما، والعالم المحســـوس لـــه شكله ومادته وهو يتضمن وجود عالم معقول هـــو عـــالم النومينـــات أو الأشياء في ذاتها [٢] وبذا يُقِّربأن الشيء الخارجي يمكن أن يكون موجودا على حده بعيدا عن العقل الذي يدركه ولكن معرفته باعتبـــاره موجـــودا على هذا النحو غير ممكنة [٣] فهو لكي يكون له وجود لابد له من عقـــل يدركه .

وهكذا نجد في المثاليين من ينكرون المادة إنكاراً تاما ومنهم من لا ينكرها، ولكن يضعها في مرتبة أرقى من مرتبة اللاماديـــات وأن كان يعترف بهما معا .

المثالية والإنسان

تمشياً مع هذه النظرة السابقة نجد أن المثـــاليين الواحـــديين يرون في الإنسان جوهراً لا مادياً هو النفس أو الـــروح أو العقـــل وينكرون الجسد. والروح الإنسانية عند أفلاطون منبعثة من العـــالم العلوي، عالم المثل، ومسجونة بصفة مؤقتة في الجسد حتى تتطهـــر

---

[١]) المرجع السابق: ص ٢٩١ .
[٢]) المرجع السابق: جـ٢، ص ٢٩١ .
[٣]) توفيق الطويل، مرجع سابق، ص ٣٣٤ .

من الخطأ الذي ارتكبته، فتصعد مرة أخرى إلى السماء ولا يكـون هذا التطهر إلا بالمعرفة .

ومن قبل أفلاطون كان سقراط يرى أن الإنسان ليس سـوى النفس ذات الجوهر الروحي والوجود المستقل عن البدن، وما البـدن ألا أداة لهذه النفس (١)

ورغم وحدة الروح أو النفس فإن القوى التي تحكم الإنسـان عند أفلاطون ثلاثة :

١ ـ قوة الشهوة وتنزع إلى النزوات والأهواء الـدنيا ومركزهـا البطن .

٢ ـ قوة الغضب وتنزع إلى القتال والحرب ومركزها القلـب أو الصدر.

٣ ـ قوة العقل وتأتي في المنزلة العليا، وتنزع إلى الفكر والتأمل ومركزها الرأس أو المخ .

ولكل قوة من هذه القوى فضائلها فقوة الشهوة فضيلتها العفة أو الاعتدال، وتسعى لضبط الشهوات ومنع النفس من التماس اللذات والشهوات. وقوة الغضب فضيلتها الشجاعة وغايتها الجهاد والـدفاع عن النفس والمجتمع. والقوة العاقلة فضيلتها الحكمة وغايتها أن تهدي الإنسان إلى الحقائق السماوية والفضائل العليا (٢) والإنسـان إذا مـا غلبت عليه قوة الشهوة هوى إلى المرتبة الحيوانية، وإذا غلبت عليه قوة الغضب نزع إلى الحرب والعدوان، وإذا سيطرت عليه قوة العقل

---

(١) إبراهيم محمد الشافعي، مرجع سابق، ص ٢٦٨ .
(٢) محمد سيف الدين فهمي: مرجع سابق، ص ٣٤ .

تحقق فيه الصلاح، واستقامت قواه الثلاث في حالة من التناسب يسميها أفلاطون بالعدالة التي يستتبعها وصول الإنسان إلى السعادة التي هي خير النفس الإنسانية وكمالها وغاية منتهاها [١]

أما عند ديكارت فالنفس هي الجوهر المفكر، ومن هنا تتميز النفس تميزاً تاماً عن الجسم، ذلك أن الجسم وصفته الامتداد لا يتضمن التفكير، أما النفس فصفتها الأساسية هي التفكير ولا تتضمن الامتداد . ويميز ديكارت في الفكر بين أمرين : التعقل (أو التصور أو الفهم)، والإرادة. ووظيفة العقل المعرفة؛ والمعرفة عيان الأفكار الواضحة المتميزة . والأفكار توجد بيننا بالفطرة وهي ليست بالضرورة أفكار بالعقل، بل تكون بالقوة التي ربما انتقلت إلى العقل، وربما ظلت على حالها من القوة والإمكان فلدى الطفل هذه الأفكار ولكن بالقوة مثلما هي عند البالغين ممن لا يفكرون [٢]

ويقرر ديكارت حرية الإرادة، ومعنى الحرية عنده ، هو القدرة على فعل أمر أو عدم فعله، أي إنها ملكة الاختيار، وبالجملة فنحن نشعر تجاه الأفكار التي يقدمها لنا العقل أنه لا توجد قوة خارجها ترغمنا على فعلها أو عدم فعلها، ولكن ليس معنى هذا أن الإرادة هي الهوى المطلق، بل الإرادة تخضع لدواعٍ وأسباب هي التي توجهها والمهم هو حسن التقدير وسلامة الحكم ولهذا ينبغي الانتباه حتى تكون أفعالنا الإرادية حسنة وسليمة، وهو في إقراره بحرية الإرادة يهدف إلى

---

١) المرجع السابق: ص ٣٤، ٣٥ .

٢) عبد الرحمن بدوي: مرجع سابق، جـ١، ص ٤٩٧ .

تبرئة الله من نسبة الخطأ الإنساني إليه، ولهذا يقرر أن الخطأ الذي ارتكبه الإنسان لا يصدر عن الله بل من حرية إرادة الإنسان [١]

وعلى هذا يفصل ديكارت فصلا واضحا تاما بين النفس والجسم، فالنفس جوهر مفكر، والجسم امتداد فقط. والإنسان مؤلف من جسم ونفس . وقد شاء الله أن يجمع بينهما في كل فرد ورغم ذلك فهو لا يقدم تفسيراً لهذه العلاقة القائمة بين الجسم والنفس في كل إنسان [٢]

ويرفض اسبينوزا فكرة ديكارت التي ترى أن النفس جوهر ويرى أن جانبا الإنسان هما : الفكر، والجسم، وليس بين العقل والجسم تفاعل متبادل بل ثم تواز تام فيما بينهما فلا يحدث شيء في العقل دون أن يسجل في الجسم، ولا يحدث شيء في الجسم دون أن يسجل في العقل. وما يحدث في الجسم من تغيرات هو نتيجة أسباب فيزيقية محضة والتغيرات التي تحدث في العقل تتم بواسطة تغيرات عقلية محضة [٣]

غير أن "ليبنتس" يرى أن الكون كله مكون من وحدات (ذرات) لا مادية، سماها نفوس ثم أطلق عليها اسم الموناد، وما النفس الإنسانية إلا واحدة من هذه المونادات، فهي بسيطة غير قابلة للقسمة وغير مادية. وفي هذا الموناد خاصيتين بارزتين هما الإدراك والاشتهاء. الموناد إدراك أنه يدرك نفسه ويدرك الكون كله. وهو اشتهاء أي به نزوع إلى الانتقال من الادراكات التي حصل عليها إلى الادراكات التي لم يحصلها بعد.

---

[١]) المرجع السابق: جـ١، ص ٤٩٧ .
[٢]) المرجع السابق: جـ١، ص ٤٩٧ .
[٣]) المرجع السابق: جـ ١، ص ٤٠ .

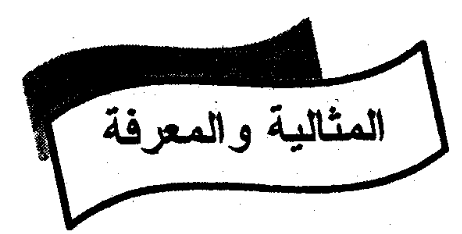
ووجود هذا الاشتهاء هو الذي يفسر اللذات والآلام والشهوات والوجدانات وهذا أيضا هو المحرك الأول للإرادة، لأن الإرادة هـي الشهوة مستضيئة بالعقل، وفـي المونـاد أو الـروح إدراك لا واع وشعور وذاكرة، كذلك يوجد في كل روح ــ على هيئـة كمـون ــ عقل ، والعقل فينا هو في البداية استعداد لا شعوري للتفكير كما لـو كنا نقر بمبدأ (عدم) التناقض وبمبدأ العلة الكافية، وكما لو كانا كليين وضروريين [١]

وكما نرى يميل معظم الاتجاهات السابقة إلى نوع من الثنائية في التكوين الإنساني رغم أنها تغلب جانب العقل أو الـروح علـى جانب الجسم، وبذلك فهي أقرب إلى فكر الإنسان العادي الذي يـرى في الإنسان جسما محسوسا وروحا تفرق بين الجسم الميت أو الجثة، والجسم الحي ، غير أن هناك من المثاليين من يـرون أن الإنسـان روح فقط في جوهره ويعرف هؤلاء بأصـحاب مـذهب الواحديـة الروحية الذي يرى أن العالم يرجع إلى جوهر واحد هو العقل ، أما ما نسمية المادة فليست إلا ظلا ومظهراً ، والعقل في الإنسـان هـو جوهره أما الجسم فهو عبارة عن مظهر خارجي للعقل ومن هـؤلاء فشتة وهيجل وهارتمان ولكيفورد وبولزين وسترونج [٢]

---

[١]) المرجع السابق: جـ٢، ص ـ ص ٣٩٠، ٣٩١ .

[٢]) ابراهيم محمد الشافعي: مرجع سابق، ص ١٧٣، ١٧٤ .



المثالية والمعرفة

تطلق المثالية على جميع المذاهب التي تجعل وجود الأشـــياء الخارجية متوقفا على وجود القوى التي تدركها، فإذا أنعـــدمت هـــذه القوى استحال وجود العالم الخارجي، وبهذا تتوحد المعرفة والوجود ويصبح الوجود يعني المعرفة، والمعرفة هنا تقوم بها ذات مدركـــة عارفة أيا كانت هذه الذات أنا أو أنت أو غيرك من الناس [١]

وبذلك ترى المثالية أن لا وجود لشيء خارجي ذهن العارف وأن الأشياء والحوادث التي لا يعرفها أحد لا وجود لها فالقلم الـــذي اكتب به، والكتاب الذي أمامي، والمباني والأشجار والناس كل هـــذا موجود في ذهني فقط ولا وجود له في الخارج فليس له وجود بمعنى مستقل عن ذهني فهذه الأشياء كلها موجودة لأنني أعرفها وعلى ذلك فالوجود وجود عقلي فقط ليس وجودا خارجيا عينيا فـــي الواقـــع [٢] وهو ما يؤكده برنشفيلك في بداية كتابة" مهمة الحكم " حيث يقـــول : أن المعرفة تكون عالما هو لنا العالم، وخارج هذا العـــالم لا يوجـــد شيء، أن الشيء الذي يكون وراء قدرة المعرفة إنما يكـــون بحكـــم تعريفه غير ممكن الوصول إليه، وغير ممكن التحديد، أي أنه يصبح بالنسبة إلينا مساويا للعدم [٣]

---

١) توفيق الطويل: مرجع سابق، ص ٣٣٢.

٢) إبراهيم محمد الشافعي : مرجع سابق، ص ٣٠٨ .

٣) أ ، أم لوشنسكي : الفلسفة المعاصرة في أوروبا، ترجمة عزت قرني، سلسلة عالم المعرفة رقم (١٦٥)، ص ١٤٥ .

هــذه هي الصورة العامة لموقف المثالية في قضية المعرفة فماهــية المعــرفة عندهم هي وجود الشيء في الذهن على أن هناك فوارق بين المدارس الفلسفية المثالية في ضوء هذا الخط العام يجوز لنا أن نتحدث عن تيارات فرعية أو رؤى فرعية على الوجه التالي:

المثالية الذاتية

وهي التي تساوي الوجود بالمعرفة، فما يدرك موجود وما لا يدرك لا وجود له، وما يدركه الذهن لا يمكن أن يكون ماديا بل هو معــنى أو فكــرة، وبذلك فالوجود الحقيقي وجود غير مادي وبذلك فالعــالم فيما يرى بيركلي ما هو إلا نتاج لوعي الإنسان وبذلك فهو مــرهون بوجــود الإنســان الــذي يدركــه غير أنه " فطن إلى أن الادراكــات الحســية مســتقلة عــن العقل الذي يدركها، لهذا حاول تفسيرها بأنها موجودة في العقل الإلهي " [١]

المثالية النقدية

وهــي التي تميز بين الظواهر العقلية السابقة على كل تجربة والظواهــر التي تكتسب بالتجربة وتعتبــر الأولى ضروريــة لكل إدراك [٢] وخير من يمثل هذا الاتجاه كانط الذي يرى، أن المادة الخام للإحســاس والمعــرفة تأتيــنا من الخارج من عالم الظاهر والعقل الإنساني هو الذي يصبغ عليها ــ بفضل ما أوتى من مبادئ أولية ــ

---

[١]) توفيق الطويل: مرجع سابق، ص ٣٣٣

[٢]) المرجع السابق: ص ٣٣٤ .

الصورة، وهي سابقة على كل تجربة، وهذه المبادئ الأولية هي مقولات الفهم (الوجود، الكثرة، الإيجاب، السلب، العلة، الجوهر، الإمكان، الضرورة)، وهذه المقولات مبادئ ذاتية وصور عقلية مشروطة لأنها مقيدة بقيود الزمان والمكان وبالتالي فإنها لا تنطبق كليا على إحساستنا التي تأتينا بها التجربة من عالم الظاهر [١] وعلى ذلك فمعرفتنا مشتقة جزئيا من الواقع ولكنها متعالية عليه بما يضيفه العقل إلى انطباعات الواقع التي تفسر هذه الانطباعات وتعطيها معنى . وليس هناك تطابق بين هذه المعرفة والشيء في ذاته، فالشيء في ذاته شيء آخر ليس في مقدورنا التوصل إلى طبيعته وغاية ما هناك أن ما نصل إليه من معرفة بهذه الطريقة قد ثبت صحته وجدارته في الاعتماد عليه وإقامة حياتنا على أساس منه .

على أننا يجب أن نلاحظ الانسجام والاتساق في موقف المثالية من قضيتي الوجود والمعرفة، فمن يرون منهم أن الوجود لا مادي صرف يرون في قضية المعرفة إنها نتاج وعي الإنسان أما من يرون أن الوجود مادي ولا مادي مع تغليب الجانب اللامادي فيجمعون ما بين الظواهر العقلية والظواهر المكتسبة بالتجربة .

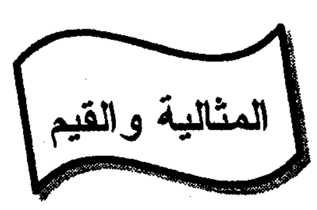
وعلى هذا الأساس فأدوات المعرفة لدى المثاليين الذاتيين هي العقل ولا شيء غير العقل . فالعقل الإنساني " هو الأصل الذي تصدر عنه أية معرفة حقيقية، وهو مصدر أهم صفتين يتصف بهما العلم الحقيقي وهما صفتا الضرورة والصدق المطلق، وانتهوا من هذا

---

(١) حسن عبد الحميد، مرجع سابق، ص ٢٦٠ .

إلى تأكيد إمكان التوصل إلى معرفة يقينية مصدرها العقل ومبادئه الضرورية " [١] وهم في هذا متسقون مع موقفهم من العالم، فالعالم بالنسبة لهم لا مادي، مجرد فكرة أما المادة فلا وجود لها، والمعرفة إدراك الوجود ولا يدرك الفكرة غير العقل ولذلك فهو عندهم أداة المعرفة الأساسية .

أما لدى المثالية النقدية فالعقل والحواس معا هما أدوات المعرفة. الحواس تزود العقل بالمادة الخام للمعرفة. والعقل يعمل فيها عمله، يفسرها ويعطيها المعنى فتحدث المعرفة بتآزر منهما معا. ورغم ذلك فلا ينسى هؤلاء المثاليون تأكيد الأهمية القصوى للعقل في مقابل الحواس، فهو صاحب الدور الرئيسي في هذه المعرفة ودونه لن تحدث، وهنا أيضا يتسق هذا الفريق مع نفسه، فما دام يعترف ويقر بعالم الظواهر الذي تكتسب معرفته بالتجربة. فقد كان لابد أن يعترف بالحواس أداة للمعرفة بجانب العقل الذي يناسب عالم الظواهر العقلية وما دامت المقولات التي يضيفها العقل على المعرفة التجريبية هي التي تعطيها قيمتها فالعقل أرجح وأكثر أهمية من الحواس كأداة للمعرفة .



تتجه المثالية بصفة عامة إلى القول بأن القيم أحكام عامة مطلقة لا علاقة لها بتغير الزمان أو المكان أو الأشخاص. ولعل هذا

---

[١]) المرجع السابق: ص ٣٥٥

الموقف من وجهة نظرهم هو ما يضمن استقامة أمور الحياة وعدم التعارض والتناقض فيها ولذلك نجد منهم من يردون القيم إلى إرادة واحدة تخطط وتشرع لكل الناس، فيرودن القيم الأخلاقية إلى الله – فهو المعيار المباشر لها – فالخير يكون كذلك لان الله أوجبه، والشر يكون شراً لان الله نهي عنه " [١]غير أن بعضهم يرد القيم الأخلاقية إلى إرادة الجنس البشري ويمثله الفيلسوف الألماني كانط Kant في مناداتة بالأمر المطلق Categorical imperative الذي يحتم على الإنسان أن يكون سلوكه قانوناً عاماً للطبيعة ويمثل هذا الاتجاه الأخلاق الميتافيزيقية أصدق تمثيل بمعنى أن كانط حين وضع مذهبه الأخلاقي لم يستفت الرأي العام ولم يلجأ إلى الواقع وإنما انتزع فكرة الأمر المطلق من طبيعة العقل، وجعل خيرية الأفعال وشريتها قائمة في الإرادة الخيرة من غير أن يهتم بالغاية التي تعمل هذه الإرادة على تحقيقها [٢] فالبواعث هي التي تحدد خيرية الأفعال أو شريتها .

والقيم ليست أحكاما ذاتية شخصية يفرضها الفرد على الأشياء أو المواقف، بل إن القيم موضوعية أي كائنة موجودة في نفس الشيء أو الموقف، فالشجرة جميلة لأن بها عناصر جمالية معينة يمكن رؤيتها كالألوان ودرجاتها التناسق بينها [٣] وما دامت القيم مطلقة موضوعية فلابد أن تكون ثابتة . وبذلك فالأخذ بهذه الفلسفة

---

[١]) لطفي بركات احمد : فلسفة الوضعية المنطقية والتربية القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٧، ص ٥٧ ، ٥٨ .
[٢]) المرجع السابق: ص ٥٨ .
[٣]) إبراهيم محمد الشافعي : مرجع سابق، ص ٣٧١ .

يؤدي إلى استقرار الحياة تماما لأن قيم الحياة مطلقة وثابتة فلا مجال لاختلاف الآراء عليها ومن السهل الاحتكام إلى هذه المعايير الثابتة إذا ما حدث أي خلاف " (١)

المثالية والتربية

أعطى المثاليون – بوجه عام – اهتماما كبيرا للتربية . وقد كتب العديد منهم بكثافة في أمور التربية، فقد جعل أفلاطون التربية محور دولته المثالية – الجمهورية – وأعطى أوغسطين اهتماما كبيرا لحاجة المسيحيين للتنبه لأهمية التربية. وكتب كل من كانط وهيجل عن التربية، وأشار إليها بدرجة كبيرة في كتاباته. وفي العصور الأكثر حداثة كان هناك مثاليون مثل وليام توري هاريس وهيرمان ووليام هوكنج وجيوفاني جينتيل ودونالد بتلر حاولوا أن يطبقوا المبادئ المثالية بشكل منظم على نظرية التربية وتطبيقاتها (٢) ولذلك فآثار المثالية واضحة في النظرية التربوية سواء من حيث تعريف المتعلم أو أهداف التربية أو محتواها أو مكانة التلميذ والمعلم فيها .

أهمية المدرسة

إذا كان هناك منطقية لوجود المدرسة في المثالية فإنها يجب أن تكون عكس منطقياتها لدى الفلسفة الطبيعية. فلدى المثالية يجب

[1]) المرجع السابق: ص ٣٧٨ .

[2]) Howard A . Ozman, Samuel . M . craver, philosoohical foundations of Education, Bell & Howel Company,2 nd ed., 1981, P. !5 .

أن توجد المدرسة بسبب الحتمية الروحية وليس الحتميـة الطبيعيـة فقط. فالمثالية في القرن التاسع عشر مجدت الثقافة الإنسـانية علـى أنها تعبير عن الحقيقة الروحية، ولذلك أصبحت المدرسة ضـرورة لحاجة الإنسان للثقافة [١] ولذلك أصبح وجود المدرسة التـي تقـدم التراث الثقافي ضرورة اجتماعية على أساس أن الإنسان إنما يكتسب إنسانيته عن طريق التثقيف بهذه الثقافة التي تقدمها المدرسة واعتبر الإنسان كائناً بيولوجيا ما لم يعيش في وسط ثقافي معين . وأهم هذه الأوساط الثقافية المدرسة [٢] وحتـى الآن لا فـارق بـين المثاليـة والواقعية إلا أن المثاليين أدخلوا عنصرا إضافيا ذا دلالة هو الإلـه، فالتربية مقصورة بشكل إلهي بسبب وظيفة الثقافة كوسيلة للإعـلان الإلهي العام الذي من خلاله يستطيع الإنسان أن يصل إلى أن يـرى السياق المطلق لحياته وأن يصبح كائنا روحيا وليس فقـط كائنـا ثقافيا [٣] فالتربية " تقربه من الآلهة بمعنى أنها تحقق معنى الإله فيه، فالله في نظر المثاليين العقليين عقل محض ويتجلى في الإنسان أكثر مما يتجلى في باقي المخلوقات لأن الإنسان في جوهره عقل وان كان متصلا بجسم فالتربية العقلية تنمي الجانب العقلي وتجعلـه أظهـر وأقوى ما لدى الإنسان وبذلك تحقق هذه التربية معنـى الالوهيـة فيه" [٤]

---

[1]) J . Donald Butler, four philosophies and their practice in Education and Religion New york : Harper Brothers publishers 1977, P . 223 .

[٢]) إبراهيم الشافعي: مرجع سابق، ص ١٨٠ .

[3]) J. Donald Butler, OpCit . P 223 - 224 .

[٤]) إبراهيم محمد الشافعي: مرجع سابق، ص ١٨٠ .

ولذلك يعرف هرمان هـ. هورن التربية بأنها "عملية أبدية للتوافق الفائق بين الكائن البشري الحر الواعي النامي بدنيا وبين الله لما تجلى في البيئة الثقافية أو الفكرية والعاطفية والإرادية للإنسان" (١)

يضيف المثاليون أساسا آخر لضرورة المدرسة في أيمانهم بالطبيعة الاجتماعية للإنسان .ولذلك فالتربية يجب أن تكون عملية اجتماعية وألا تتم بشكل فردي، إذ لابد أن يوضع الفرد في مواقف اجتماعية ليصبح إنسانا، وبذلك فالمثالية تقر المدرسة العامة لأنها تملك الوضعية الاجتماعية التي لا تتوافر للتربية الفردية أو الخصوصية الضيقة (٢)

معنى التعليم وهدفه ومناهجه

التربية المثالية قبل كل شئ تربية فكرية أو عقلية . والتربية العقلية تحاول أن تنتقل بالإنسان من المعلومات إلى المعرفة إلى الحكمة. فالشخص المتعلم يجب أن يمتلك المعلومات ومعرفة أساسيات القراءة والكتابة والحساب، ورغم أن الفرد المتعلم يجب ـ وهو بالفعل ـ يمتلك المعلومات الأساسية عن العالم الذي يعيش فيه فإن مجرد امتلاك الحقائق لا يجعل الفرد متعلما بالمعنى المثالي إذ يجب أن ينتقل الفرد إلى الجانب الثاني جانب المعرفة، والمعرفة تعني الفهم المنظم لمادة الدراسة فالمعرفة الحقيقية تؤدي إلى القدرة على توصيل ما يعرفه الفرد إلى الآخرين، والمعرفة تختلف عن

---

(١) جورج ف . نيلر، مرجع سابق، ص ١٤ .

(2) Donald Bulter, Op . Cit, P. 229 .

المعلومات، ومن يمتلكها يمكنه أن يمضى إلى ما وراء الحقائق ليفهم المبادئ والافتراضات الأساسية ويستطيع أن يحلل المواقف ويكون منها قضايا تركيبية منظمة ويتفق المثاليون عموما على أن التربية لا يجب أن تؤكد فقط على نمو العقل ولكن يجب أن نشجع التلاميذ على التركيز على الأشياء ذات القيمة والأكثر استمرارية أيضا . فوفقا لأفلاطون ـ يُعتقد ـ أن هدف التربية يجب أن يوجه إلى البحث عن الأفكار الحقيقية، ونمو الشخصية هو أحد الأهداف المثالية الأخرى الهامة، ذلك أن البحث عن الحقيقة يتطلب فردا ذا شخصية منظمة صارمة، وهذا الهدف سائد في كتابات كانط وهاريس وهورن وجنتيل وآخرين، فما نحتاجه في المجتمع ليس فقط الإنسان المتعلم الجيد ولكن الإنسان الخير أيضا [١]

وعلى ذلك فلابد للمتعلم أن يمتلك الحكمة، والحكمة على نوعين: عملية ونظرية أو تأملية . والحكمة العملية تشير إلى القدرة على تطبيق المعلومات والمعرفة في أنشطة الحياة اليومية، وهي تلك الحكمة التي تجعل الفرد أبا جيداً ومواطنا وعاملا طيبا وتتميز الحكمة العملية بالقدرة على رؤية الوسط ما بين حلين متطرفين، والحكمة بهذا المعنى لا يمكن تعليمها بشكل مباشر لأنها تقتضي المرور بخبرة مباشرة، والحكمة هي التأمل في المبادئ الأعمق للمادة الدراسية والتعرف على العلاقات بينها وبين غيرها من المواد . والحكمة النظرية هي البحث عن الحقيقة حول موقف الإنسان والعالم،

[1]) Op . cit., P . 16 .

وهي تستدعي الدراسة وقدر من الفراغ والحرية، إنهـا نتيجـة للحيـاة المكرسة للتعلم فالحكمة النظرية التأمليه هي حكمـة العلمـاء والفنـانين والفلاسفة والشعراء [١]

وفي الفنون الحرة التقليدية يكون هناك تركيز معـين علـى هذين النوعين من الحكمة، ويعود هذا الأمر بأصله إلـى أفلاطـون الذي شدد على أهمية الحكمة النظرية، ولكنه يريد أيضا من الفلاسفة أن ينغمسوا في الحكم وإدارة البلاد، وهناك اعتراف بأن كل مجتمع يجب أن يحوي أفرادا من ذوي الحكمة العملية بجانب أولئـك ذوي الحكمة النظرية، رجال العمل ورجال الفكر على السواء فالمجتمع في حاجة لهم جميعا [٢]

على أن هذا التصنيف قد اتسم بشيء من الطبقية في المثالية بشكل عام ولدى أفلاطون على وجه الخصوص الذي أعلى من شأن الفلاسفة وجعل الولاية لهم . فالحاكم لابد أن يكون فيلسوفا، وتتضح هذه الطبقية إذا علمنا أن نظام إعداد هؤلاء الفلاسفة الحكام يتم بشكل اصطفائي وعلى مراحل ثلاثة تتمشى مع تقسيمه للنفس الإنسانية إلى القوة الشهوانية ثم القوة الغضبية ثم قوة العقل التي تأتى في المنزلـة العليا وتنزع إلى الفكر والتأمل كما أن إعداد هذا الحاكم الفيلسـوف يقتضي قدرا من الفراغ والسعة للتأمل والنظر لا يمكـن أن يتـوفر لعامة الناس.

---

[1]) John . L. Elias, Sharan Merriam, philosop hical foundations of Adult Education, florida : Robert E. Krieger pubishing co. I . N. C. 1986, . P . 23 .

[2]) Op. cit., P. 24 .

لذلك فمن حيث الأهداف صارت الوظيفة الأساسية للتربية تنمية العقل وتدريبه على إدراك الحقائق العليا، وهي حقائق عقلية نظرية في المكان الأول، وأهملت في ذات الوقت الجوانب الوجدانية الحسية والمهارية، وبذلك احتلت العلوم النظرية مكان الصدارة في برامج الدراسة التي صارت تركز على المواد التي تساعد على تنمية الملكات العقلية مثل الفلسفة والمنطق والرياضيات والجدل، وقد تطورت هذه العلوم في ظل النظام التعليمي المسيحي في القرون الوسطى فتركزت حول ما عرف باسم الفنون الحرة السبعة وتشمل النحو والبلاغة والجدل والموسيقى والحساب والهندسة والفلك [١]

وبشكل عام يمكن أن يقال أن المنهج في المثالية يجب أن يعكس جماع المعرفة والحقيقة ويجب أن يوجه اهتماما أكثر إلى مواد معينة كالتاريخ والفلسفة والفنون الجميلة والدين وهي تلك التي يوجد اتجاه إلى إهمالها في المدرسة المعاصرة [٢]

وهكذا نجد أن أحد أهم التأكيدات المثالية هو البحث عن الحقيقة. ويرى أفلاطون أن الحقيقة لا يمكن أن توجد في عالم المادة فهو عالم مؤقت دائم التغير، ففي الأكاديمية كان التلاميذ يشجعون على الخروج على المدركات الدنيوية. وكذلك البيانات الحسية المدركة، ذلك أن عالم المادة ليس هو العالم الحقيقي بأي شكل من الأشكال ولكنه شبيه بالظلال والتخيلات التي اقنع بها سجناء الكهف أنفسهم. ويرى أفلاطون أن الإنسان يجب أن يفك قيود الجهل والشح

---

[١]) محمد سيف الدين فهمي : مرجع سابق، ص ٢٨، ٢٩ .

[٢]) محمد منير مرسي: مرجع سابق، ص ١٧٠ .

وجمود الحس، مثل هذا الإنسان سوف يكون قد وضع على طريق التنوير وسوف يكون فيلسوفا، فمن وجهة نظر أفلاطون أن الحكمة الفلسفية أو مفهوم الأفكار الحقيقة هو الغاية الأسمى للتربية والذي يجب أن يسعى إليه كل الناس (١)

ويؤكد المثاليون دائما على أهمية العقل ويضعونه في مرتبة فوق المادة، فبعض المثاليين مثل بيركلي يرفض فكرة أن المادة توجد بنفسها . والفلاسفة الافلاطونيون يحرصون على أن تكون التربية المناسبة شاملة لمجالات مثل الفن والعلم وبحيث تؤدي بالطالب إلى المواد الأكثر تأملا وتجريدا مثل الرياضيات والفلسفة ويضعون تأكيدا أقل على دراسة مجالات الطبيعة أو الجوامد بالمقارنة بتأكيدهم على اللا طبيعي والمجرد. والشيء الهام بالنسبة للمثالية هو الوصول إلى الحقيقة، والحقيقة لا يمكن أن تتغير أبدا . ولذلك يفضل العديد من المثاليين دراسات العقيدة والكلاسيكيات لأنهما المجالين اللذين يحتويان الأفكار المستديمة، ولذلك نجد أوجستين يؤكد أن البحث عن الحقيقة هو البحث عن الآلهة، وأن التربية الصحيحة تقود الإنسان إلى الله وحيث أن الله مجرد فكرة، فإن الله يمكن الوصول إليه فقط من خلال التأمل الفكري، ولذلك فان حقيقة التربية هي أنها مهتمة بالأفكار أكثر من المادة (٢)

---

[1]) Howard . A. Ozman, Op . cit., P. 16 .
[2]) Op . cit., P. 16 .

وسائل التربية

معظم المثاليين يصابون بفزع كبير عندما ينظرون في مدارسنا الآن، فهم يرون الطلاب منغمسين في دراسة الحقائق ثم يصبحون متخصصين في علم ما، ويستخدمون هذه التخصصات بقدر قليل من الاهتمام الإنساني ذاته، طلاب هذا العصر كالإنسان الآلي، محشو بفتات معلومات عن كل شيء، وهم يحصلون على تعليم أو تربية قليلة العمق، ويسلكون وفقا للقوانين بدون اقتناع داخلي. بينما يميل المثاليون إلى الدراسات التي تعطي العمق ويقترحون بقوة تعديل وجهة النظر إلى ترى أن الأشياء يجب أن تدرس ببساطة لأنها حديثة . فهم يرون أن قدرا كبيرا من الدراسات في الماضي كانت أكثر تعلقا بالمشكلات المعاصرة من تلك الموضوعات التي تعتبر حديثة ومناسبة. وأغلب المشكلات المعاصرة التي يناقشها الفلاسفة المثاليون لها جذورها في الماضي. فمشكلات مثل العلاقة بين الفرد والمجتمع نوقشت بتعمق بواسطة الفلاسفة والمفكرين العظام، وتجاهل هذه العقول التي تحدثت في هذه المجالات هو تجاهل لأكثر الكتابات لياقة ومناسبة . ورغم أن مواد مثل العلوم الطبيعية مفيدة فإنها تصبح ذات قيمة عظمى فقط عندما تساعدنا على رؤية الصورة الكلية [1]

---

[1]) Op . cit., p. 21 .

وفي طريقة التعلم يعتقد أفلاطون أن أفضل طريقة للتعلم هي الجدل أو الحوار. فبهذه الطريقة الناقدة للتفكير يستطيع الإنسان أن يرى الأشياء على حقيقتها . ففي الجمهورية التي تمثل الثمرة الأساسية للتفكير الجدلي محاولة لإعطاء مدى كبير من التكامل لعملية التعلم بحيث يجعل لها معنى كلي. ويعتقد أفلاطون أساسا أننا يمكن أن ننمي أفكارنا عن طريق الوصول إلى التراكيب والمفاهيم الكلية . وهذه الطريقة هي الطريقة التي يمكن أن يتعلم بها الفرد، ولكنها تتطلب اتجاها ناقدا أو معرفة بالرياضيات ودراسة ممتدة ومتسعة. فالجدل هو عملية تنقية أو غربلة يتم فيها وضع الأفكار في شجار مع بعضها البعض ليبقى أكثرها صحة وقوة [١] ونقطة الانطلاق الأساسية هي أن الإنسان كائن عقلي روحي في حقيقته وجوهره . أما الجسم فليس إلا مظهر ولذلك فقد كان طبيعيا أن تتجه تربية الإنسان إلى عقله أو روحه أساسا . فإذا اتجهت بعد ذلك إلى الجسد فليس لذاته بل، لأنه يؤدي في نهاية المطاف إلى العقل أيضا [٢] على أن هذا الموقف قد أدى ببعض النظم التربوية إلى ممارسات لم تقل بها المثالية ولكنها تعاب عليها لا نتسابها إليها، فقد اتجه بعض المربين إلى مخاطبة عقول التلاميذ في شكل الإلقاء والحفظ والتسميع ولم يقفوا عند حد إهمال الجسد بل عاقبوا الجسد وأخضعوه لنظام يرهقه، إذ لابد للتلميذ أن يجلس صامتا ساكنا مقيدا إلى مكانه لا يتحرك إلا بأذن وفي أضيق الحدود، فإن خرج على هذا

---

[1]) Op. cit., P. 22 .

[٢]) ابراهيم محمد الشفعي: مرجع سابق، ص ١٧٨ .

النظام فالعقوبات البدنية التي يقرها هذا النظام جاهزة لكي تقوم بدورها في التهذيب والإصلاح والتربية فبدا التعليم على أنه " نظام يقوم أساسا على التدريس، يتولى فيه المعلم إلقاء الدرس ويقوم التلميذ فيه بالإصغاء والفهم لما يلقيه المعلم"[١]

ولما كان الاهتمام مركزا على الدراسات النظرية فقد احتل الكتاب مكانا مميزا في النظرية التربوية المثالية. ذلك أن الكتاب وليس العمل أو النشاط هو مصدر الأفكار والمعارف. فالكتاب فيه عصارة الأفكار الإنسانية وأجمل وأفضل ما فيها. والكلمة اللفظية هي أرقى وسيلة لمخاطبة العقل والفكر. فالآداب والإنسانيات هي التي تجعل الإنسان يفهم المجتمع ومكانة الإنسان فيه. إن الخبرة المباشرة الناشئة عن احتكاك المتعلم بالبيئة سوف تعطيه أفكارا متجزئة وخاطئة في كثير من الأحيان أما الأفكار الرصينة والمعاني الكلية فمصدرها الكتاب، ولما كانت هذه الأفكار أساسية في نظر المثاليين فإن هذه الأساسيات يجب أن تعلم مهما كانت صعبة على المتعلم أو غير قادرة على إثارة اهتماماته أو لا تستجيب إلى احتياجاته أو ميوله [٢] بل أن هذه المادة الصعبة وغير ذات القيمة ــ من وجهة نظر الطفل ــ تساعده في ترقية عقله وتعوده الصبر والجلد وقوة الاحتمال وهي أمور ضرورية من وجهة نظر المثالية لاكتمال النمو الإنساني للشخصية السليمة فقد كان المعتقد " أن الفرد إذا ما قويت ملكاته العقلية ــ على حد تعبيرهم ــ وغزرت معلوماته ومعارفه

---

١) محمد سيف الدين فهي : مرجع سابق، ص ٤٠ .

٢) المرجع السابق: ص ٣٩، ٤٠ .

فإنه يصبح قادرا على العيش بنجاح في حياته وعلى مواجهة مشكلات هذه الحياة أيا كان نوعها اجتماعية كانت تلك المشكلات أو اقتصادية أو سياسية وكانت تشبه ملكات العقل في هذا الصدد بالسكين التي إذا ما شحذت بطريقة ما فإنها تقطع كل شيء، ولذلك اتجهت التربية إلى شحذ هذه الملكات [١] وطريقتهم هي حفظ واستظهار المادة العلمية، وإن لم يكن لها معنى فهي مفيدة في شحذ هذه الملكات .

على أن مثل تلك الممارسات وإن استندت إلى المثالية فيها شطط وخروج على المثالية، فاهتمام المثالية بالنمو العقلي لا يعني هذا الحفظ وهذا الامتلاء بالمعلومات إذ كما قررنا سابقا أن مجرد معرفة الحقائق لا تحيل الفرد متعلما بالمعنى المثالي وطريقة سقراط وأفلاطون كلتاهما لا تتفق وهذا السلوك الذي يلجأ إليه المعلمون الضعفاء غير القادرين على تنمية عقول تلاميذهم بطريقة سقراط أو أفلاطون التي تصعب على غير المعلم الجيد الممتلئ بالعلم والعارف الفاهم الواعي القادر على الحوار والمناقشة .

ولكن على أي الأحوال لا يمكن إنكار أن بعض المربين في ممارستهم هذه استندوا إلى المثالية أو ما ظنوه من وجهة نظرهم في المثالية .

ويقف المثاليون إلى جانب التدريس الكفء الفعال . ذلك أن الإبحار للوصول إلى الحقيقة والشخصية الأخلاقية طويل وغامض

---

(١) إبراهيم محمد الشافعي: مرجع سابق، ص ١٢٦ .

إلى درجة أنه يصعب على التلميذ أن يسير فيه بمفرده، وعلى الرغم من أن الاكتشاف بلا مساعدة يجب أن يكون هو طريقة التعلم المثلى فإنها تأخذ وقتا طويلا، والمدرسون الأكفاء يعتبرون ضرورة لهذه الأسباب . والمدرس الجيد يجب أن يفهم أولا طبيعة الطالب، فبدون فهم المدرسين للطبيعة الروحية للعقل من جانب، والطبيعة الروحية للمعرفة من جانب آخر، فإنهم سوف يركزون على النتائج أو مهارات التعلم، بينما هي شروط ضرورية تحدد فقط نقطة البداية وليس نقطة النهاية. فالمدرسين يجب أن يقودوا طلابهم نحو الفهم الكامل لقدراتهم ويساعدونهم لكي يروا بوضوح أكبر ما الذي ينبغي أن يكونوا عليه كأفراد ويعطونهم الثقة لتحقيق ما يريدونه لأنفسهم . والمدرس الجيد يجب أن يكون واعيا ومدركا للطبيعة الإنسانية وطبيعة التعلم والتدريس ويجب أن يكون إعداده متسعا ولديه حس أخلاقي لأنه نموذج يقتدي به تلاميذه (١)

وعلى ذلك فالمدرس النموذجي في المثالية هو الذي يتأسى بسقراط في إشرافه على توليد الأفكار بطريقته في الحوار وأن يعالج هذه الأفكار ليس كأشياء خارجة عن التلميذ ولكن كإمكانات أو احتمالات داخله تحتاج إلى أن تطور (٢) وربما يكون لهذا أصلة أيضا في فكر أفلاطون الذي كان يرى أن النفس كانت تعرف كل شيء، ولكنها عندما عوقبت بالهبوط إلى الأرض والحلول في البدن طغت

---

[1]) Edward . J. Power, philosophy of Education New Jersey prentice Hall, Inc ., Englewood chiffs , 1982, P. 83, 84 .

[2]) George . F. Kneller, Op. cit., P. 9 .

عليها مادية الجسد فأنستها ما كانت تعرفه من حياتها في العالم العلــوي مع مثل كل الأشياء وبذلك فعملية التعلم عملية تذكر وعمليـــة التعلــيم عملية استخراج ومهمة المعلم أن يساعد المتعلم فـــي هـــذا التـــذكر أو الاستخراج . وكفاءة المعلم لا تعني فقط ذلك الجزء المتعلق بالمعلومات والتعامل مع التلميذ ولكنها تتضمن أيضا جانبا أخلاقيا نابع من أهميـــة القيم والأخلاق في المثالية وضرورة غرسها فـــي التلميـــذ، والطريقـــة المثلى لذلك هي طريقة كانط القائمة على قاعدة "افعل كما لـــو كانـــت قاعدة فعلك يجب أن تقيمها ارادتك قانونا كليا للطبيعة " [١] فإذا اخطـــأ التلميذ في سلوكه سأله المعلم عما إذا كان بسلوكه هذا يقدم نموذجاً جيداً لزملائه، وماذا يمكن أن يحدث لو أنهم إقتدوا به؟ ولـــذلك فالواجـــب أن يكون المعلم نفسه نموذجا [٢] في أخلاقه وسلوكه في عمله وعلمـــه فـــي نظافته وهندامه ونظامه .

ظلال مثالية في نظمنا التعليمية [٣]

بالرغم من أن هناك قليلين من المـــربين المحـــدثين الـــذين يؤمنون بالنظرية المثالية في صورتها النقية، إلا إننـــا نســـتطيع أن نلحظ آثارا تربوية مثالية في جميع نظم التعلـــيم الحديثـــة بـــدرجات متفاوتة . فالاهتمام بالنظرية في كثير من النظم التعليمية، وصـــياغة الأهداف التربوية بطريقة عامة شاملة تميل نحو المثاليات وتبتعد عن

---

[١]) عبد الرحمن بدوي: مرجع سابق، ص ٢٨٣ .

[2]) George . F. Kneher, Op. cit., P. 34 .

[٣]) محمد سيف الدين فهمي : مرجع سابق، ص ٤١، ٤٢ .

احتمالات التطبيق، والاهتمام بالمحتوى الثقافي للتعليم وخاصة في جانب الإنسانيات والعلوم البحتة، والنزوع نحو الحلول الشمولية القائمة على التخطيط المركزي، ووحدة المناهج، وإهمال التعليم المهني والتربية العملية، وإضفاء قدسية خاصة على المعلم والاعتراف المبالغ فيه بأهمية الكتاب المدرسي، والاهتمام بالجانب القيمي الأخلاقي، كل هذه أمور تربوية يمكن إرجاعها بسهولة لمكونات النظرية التربوية المثالية .

الفصل الثالث

الاتجاه الواقعي

الفصـــل الثالـــث

الاتجاه الواقعي

مع أن الواقعية كمدرسة فلسفية أشرقت وبدأت فـــي القـــرن العشرين، فان أصول الواقعية ربما تكون قديمـــة قـــدم أي فلســـفة، فالروح الواقعية قد وجدت في تاريخ الفلسفة مبكرة مع أرسطو أن لم يكن لـــدى الطبيعيـــين الســـابقين لأفلاطـــون مثـــل ديمـــوقريطس Democritus وليبوقيبوس Leucippus [١] ويجب أن نلاحـــظ أن هناك العديد من أنواع الواقعية، لذلك فمن الجرأة إلى حد ما محاولة شرح وجهة نظر الواقعية في مجموعها والأكثر أمانا أن نعمد إلـــى القول بوجود أرضية مشتركة ما بين فرقها وأنواعها المختلفة .

فكل الواقعيين يجتمعون على رفض نظرية المعرفة المثاليـــة وكذلك الميتافيزيقيا المثالية [٢] فهم يرون أن المثاليين وخاصة باركلي عندما قال إننا لا نستطيع أن نعرف غير محتويات وعينا أي أننـــا لا نستطيع أن نعرف سوى الأفكار. قد وقعوا في " غلط منطقي ســـاذج ذلك أن باركلي يخلط ــ فيما هو واضح ــ بين معنيين لكلمة فكـــرة التي يمكن أن تدل على فعل المعرفة النفسي كما يمكن أن تدل علـــى موضوع المعرفة أو المعروف. ومن الظاهر أنه لا حاجة لأن يكون

---

[1]) J. Donald Butler, op . cit., P. 289 – 290 .
[2]) Ibid., P. 289 .

المعروف قائما دائما في الوعي لأنه يوجد خارج الوعي مستقلا عن الذات العارفة، وهذا هو الأساس الذي تقوم عليه الواقعية المباشرة" (١)

فالواقعية على عكس المثالية تأخذ جانب رؤية الإنسان العادي الذي يرى الكون موجودا وجوداً واقعياً فعالاً ومحسوساً حولنا في شكل الأشجار والطيور والجبال والأنهار والإنس والحيوان وغيرها من طوائف المحسوسات .

الميتافيزيقا الواقعية

كما قررنا في السطور السابقة فالمبدأ الأساسي للمذهب الواقعي أن المادة هي الواقع الأقصى، ومع ذلك فهناك تنوع كبير في المعتقدات الواقعية، وفي محاولة لتخطيط إطار عام لوجهة نظر الواقعية في هذا المجال سنحاول الإجابة على الأسئلة التالية (٢)

١ ــ ما موقف الواقعيين من المواد النهائية العديدة التي تكون الكون ؟

٢ ــ كيف يصفون الكون ؟

٣ ــ ما رأيهم في الحرية والحتمية في السلوك الإنساني ؟

٤ ــ وما موقفهم من وجود الآلهة ؟

وهنا وفي محاولة الإجابة عن السؤال الأول نجد أن "القول بالتعددية هو أكبر ما يميز هذا التيار الفلسفي، ومن يقول بالتعددية يقول بأن العالم يتكون من ذرات (ربما لا نهائية في عددها) مستقلة

---

١) أ . ام . بوشنكي : مرجع سابق، ص ٨٨ .

2) J. Donald Butler, Op. cit., P . 320 .

عن بعضها البعض وترتبط فيما بينها علاقات خارجية " [١] وعلى رأس هؤلاء يأتي موريس كوهن Morris R. Cohen وبرتراندرسل Bertrand Russell اللذين يتمسكان بأن الكون قد صنع من عدد من الهويات، لها علاقات متعددة فيما بينها وخصائص مختلفة.

غير أن بعض الواقعيين يقول بالثنائية في الكون، فمنهم من يقول بثنائية العقل ـ المادة أو الآلية المادية ومنهم من يقول بثنائية الخير ـ الشر، أو الإله ـ الشياطين بينما يقول القليلون منهم بالواحدية ومن هؤلاء ديورانت دراك Durant Drake الذي يعتقد أن العقل ليس شيئا منفصلا أو مختلفا عن الوجود المادي [٢] وهنا نصل إلى أقصى درجات رفض الموقف المثالي، فكل ما يمكن أن يقال أنه غير مادي هو نتاج المادة سواء كان هذا اللامادي فكرة أو روح أو عقل أو غير ذلك .

والواقعيون في نظرتهم إلى الكون يرون أن من ملامحه الأساسية الثبات والدوام، ذلك أن العالم يتغير، فالتغير حقيقي، ولكنه يأخذ مكانه بالتوافق مع قوانين الدوام التي تعطي الكون تركيبا مستمرا، فدوام العالم هو الخلفية التي يتم عليها التغير ويقاس بها أيضا [٣]

ويجسد هوايت هيد Ailfred North white Head هذا الموقف أصدق تجسيد، ويفسره أيضا، فهو يرى أن الموجودات الواقعية ـ أو الأحداث كما يسميها ـ تخضع لصيرورة مستمرة

---

[١] أ . أم . بوشنسكي : مرجع سابق، ص ٨٧ .

[2] J. Donald Butler, Op. cit., P. 320 .

[3] George . F. Kneller, Op. cit., P. 12 .

تفرض عليها الفناء والتلاشي المستمر، ولكنها تندمج ـ عبر هذا التلاشي نفسه ـ في صميم عملية " التقدم الخلاق" فتنتقل إلى موجودات واقعية أخرى عبر عملية الالتقاط Prehension وتكتسب عن هذا الطريق ضربا من الخلود الموضوعي، وهكذا يصبح العالم عالم تغير وصيرورة وسيلان تظهر فيه الأحداث ثم لا تلبث أن تنقضي دون أن يكون فناء تام أو تلاشي تام [١]

على أنهم في وصفهم للكون وتغيراته يصفونه بنوع من الآلية أو الحتمية فهذا " العالم يتحرك ويتغير ويتطور وفقا لقوانين ثابتة مطردة، وقد استطاع الإنسان أن يقف على الكثير من تلك القوانين، وهو بصدد معرفة الباقي، ومعرفة القوانين مكنت الإنسان من فهم هذا العالم ومن السيطرة عليه وتسخيره لصالحه بل ومن التنبؤ بما سيحدث فيه " [٢] وبذلك وطالما وجدت هذه العلية الآلية القائمة على علاقات الأسباب والنتائج، والتي ترى أنه طالما وجد السبب فلابد من وقوع النتيجة فمن المنطقي أن يكون موقف الواقعيين من قضية الحتمية والحرية واضحا ومحبذا للحتمية " فما يبدو أنه حرية اختيار إنما هو في الواقع حتمية عليه" [٣] فالواقعيون شديدو الاحترام للنظام والانضباط ولذلك فعمل الأسباب والنتائج ضروري لقيام النظام، وبالتالي فما يصدر حتى عن الإنسان من أفعال إنما هو رد فعل لأسباب معينة ونتيجة لها، والجهل بهذه الأسباب لا يبرر القول

---

١)زكريا إبراهيم : دراسات في الفلسفة المعاصر، القاهرة دار مصر للطباعة، د . ت، ص ١٨٢، ١٨٣ .

٢) إبراهيم محمد الشافعي : مرجع سابق، ص ١١٣ .

٣) جورج ف . نيلر : مرجع سابق، ص ١٦ .

بحرية الإرادة ويتخذ سبينوزا Spinoza هذا الموقف أيضا مع فارق أساسي هو أنه يرتب هذا النظام على وجود الله وأرادته " وفي مثل هذا النظام المتسلسل المحكم للكون لا مجال للحرية، وفي هذا يقول سبينوزا أن الأشياء ما كان يمكن أن يوجدها الله على نحو أو نظام مختلف عن ذلك الذي أوجدها عليه، ودوافعنا تتولد بالضرورة من شروط سابقة، وإرادتنا تنتج بالضرورة عن دوافعنا كما تنتج المعلولات الفيزيائية عن العلل الفيزيائية، ومعنى هذا أن سبينوزا ينكر حرية الأفعال الإنسانية أي أن لا تكون نواتج لدوافع سابقة " [١]

على أن هذا الموقف من الإله (السؤال الرابع) ليس هكذا لدى كل الواقعيين، فالنوماويين (نسبة إلى توماس الاكويني) يرون أن العالم المادي حقيقي واقعي، وأن المادة والروح معا قد خلقهما الإله، ورغم أن الروح ليست أكثر واقعية من المادة فإنها أكثر أهمية وهي النموذج الأعلى في الوجود، لأن الإله نفسه روح وهو كامل من كل ناحية [٢] غير أن هناك واقعيين ملحدين لا يوجد لديهم مكانا للإله أو الروح في ميتافيزقاهم وقد ارتبط الإلحاد في القرن الماضي وهذا القرن بنزعة اللا أدرية Agnosticisme ويمثلها خصوصا هربرت سبنسر وتوماس هكسلي ومفادها أنه لا يمكن الأخذ بحلول غير معتمدة على المنهج الوضعي في حل المشاكل الميتافيزيقية والدينية، وتبعا لهذا قالوا أنهم لا يدرون شيئا عن أمور مثل المطلق، الله، المتناهي ومما

---

[١]) عبد الرحمن بدوي : مرجع سابق، ص ١٤٠ .

[2]) George . F. Kneller, Op. cit., P. II.

شابه ذلك من أمور، وحاول سبنسر إثبات عجزنا عن بلـــوغ الحقيقـــة النهائية [١]

هكذا نجد في الواقعيين من يعتقد في وجود الإله، بينما لا يعتقد بعضهم في وجوده ولا يرون وجوده ضرورياً، ومن هؤلاء رسل الذي يرى أن العلم هو مصدر المعرفة الوحيد لديه ولدى الواقعيين العلميين " لا يقدم أي تأييد للاعتقاد في الألوهية " [٢] والدين عنده يقوم على الخوف، وبالتالي فهو شر . وهو كما يقول رسل عدو للطيبة والذوق في العالم الحديث، وهو يوجد عند الأقوام التي لم تبلغ نضجها بعد [٣] بينما يوجد آخرون يعلقون الحكم بالنسبة لوجود الإله.

الإنسان في الواقعية

خلافا للواقعيين التوماويين الذين يرون أن الإنسان خليط من المادة والروح وأنهما معا يكونان طبيعـــة واحـــدة هـــي الطبيعــــة الإنسانية [٤] فإن أغلب الواقعيين ــ والطبيعيين منهم خصوصا يرون أن الإنسان مجرد كائن بيولوجي بجهاز عصبي متطور راق وفطرة اجتماعية موروثة [٥] فالإنسان فيما يرى رسل ليس إلا جزءاً ضئيلاً من الطبيعة، وأفكاره تحددها العمليات التي تقوم بها الدماغ، فهي اذن

١) عبد الرحمن بدوي : مرجع سابق، جـ١، ص ٢٢١ .
٢) أ. أم. بوشنكي ، مرجع سابع ، ص ٩١ .
٣) المرجع السابق، ص ٩١.

4) George . F . Kneller, Op. cit., P. 11 .
5) Ibid, P. 12 .

محكومة بقوانين الطبيعة [١]، وعلى هذا الأساس فهم لا يعترفون فيه بأكثر من التكوين الجسمي الذي يجمعه وكافة الحيوانات في الطبيعة، فالفارق " بين الإنسان والحيوان هو مجرد فارق في الدرجة لا في النوع. فالإنسان في نظرهم خاضع خضوعا تاما للعمليات العضوية التي ينطوي عليها بناؤه الفسيولوجي وبالتالي فإنه لا يخرج عن كونه مجرد جهاز آلي معقد " [٢]، ولا يجد الواقعيون الطبيعيون صعوبة في تفسير كافة المظاهر النفسية دون اللجوء إلى مقولات العقل أو النفس أو غيرها، فكافة المظاهر النفسية أو الروحية ليست إلا نتاجا ووظيفة للجسم، وما نسميه الفكر إنما هو وظيفة عالية التعقيد لذلك الكيان العضوي تربطه بالبيئة، وهذه الوظيفة مماثلة في النوع لا في الدرجة للوظائف الأخرى من قبيل التنفس والتمثيل الأيض " [٣] لذلك ينكر رسل وجود نفس على هيئة جوهر قائم بذاته [٤]، ولا يوجد ما يسمى عقل، فالموجود هو المعطيات الحسية وهي عندما تتجمع لدى الفرد الواحد فإنها تكون العقل [٥] .

والخلاصة أن الواقعيين يرون أنه ليس بين أفكارنا ما هو فطري أو موروث فينا، وأن كل المعرفة مستمدة من التجربة بنوعيها فهي طبيعية حسية واقعية، ودور العقل ليس إلا القيام بدور الوسيط وحتى " الأفكار التي قد تبدو غاية في التجريد والتي يظن أنها لم تأت عن طريق

---

١) أ. لم. بوشنسكي : مرجع سابق، ص ٩٠ .
٢) زكريا إبراهيم: مشكلة الإنسان، القاهرة، مكتبة مصر، ص ١٥٦.
٣) جورج، ف . نيلر : مرجع سابق، ص ١٦ .
٤) أ . ام . بوشنسكي : مرجع سابق، ص ٩١ .
٥) المرجع السابق: ص ٩٠ .

الحواس إنما تعتمد هي أيضا على التجربة وآية ذلك أننا إذا استبعدنا منها العناصر التي اكتسبناها عن طريق التجربة فإن هذه الأفكار المجردة ستزول لا محالة ولن يبقى لها أي أثر " [١]

الابستمولوجيا الواقعية :

تعتبر نظرية المعرفة هي العنصر الأكثر تميزا وتمييزا للواقعية، فهي المجال الذي يشكل الأرضية الأساسية التي تجمع بين طوائف وجماعات الواقعيين الذين تفرقوا على أنحاء شتى في ميتافيزيقاهم [٢] على نحو ما أوضحنا فيما سبق من نظرتهم للكون .

وما ينبغي أن نؤكده في البداية أنهم جميعا متفقون على إمكان المعرفة، فالعالم له وجود حقيقي خارجي ملموس وأداة . إدراكه ومعرفته متوفرة للإنسان . وما دام العالم له هذا الوجود الخارجي الملموس فإن أداة المعرفة الأساسية هي الحواس، ومتفقون أيضا في موقفهم المناهض للمثالية وقولها بالمعرفة العقلية الأولية، فعند الواقعيين لا مجال للقول بأي نوع من المعرفة الأولية السابقة على كل تجربة، وهو ما دعا جون لوك إلى القول بأن العقل يولد صفحة بيضاء .

ورغم ذلك فإنهم في نظرتهم إلى المعرفة يختلفون وفقا لدرجة إيجابية العقل في مجال المعرفة، وهذا الاختلاف يسمح لنا بتقسيم الواقعيين إلى فريقين:

---

[١]) حسن عبد الحميد: مرجع سابق، ص ٢٦٨، ٢٦٩ .

[2]) J . Donald Butler, P. 316 .

أ ـ الواحدية الابستمولوجية :

وتشمل هذه الفئة الواقعيين الجدد أو الواقعية الساذجة التي ترى أن الأشياء في العالم الخارجي محضره في الذهن are Presented وليست ممثلة not represented [١]، لأن الإدراك في نظر الواقعية الجديدة يقع مباشرة وبغير وسيط، مما يجعل معرفتنا للشيء الخارجي صورة مطابقة لحقيقته في الخارج [٢] وعلى هذا الأساس فهم يجعلون العقل سلبيا تماما ويجعلون المعرفة عملية انطباع للشيء في ذهن العارف لا يمارس فيها العقل أي نوع من الإيجابية " وهكذا تثق الواقعية الساذجة ثقة عمياء في مدركات الحس بدون نقد أو اختبار"[٣] فالعقل هنا ليس أكثر من آله تصوير تنطبع عليه الآثار الحسية للأشياء الخارجية والمنقولة بواسطة الحواس، وتكون المعرفة صحيحة بقدر مطابقتها للواقع ولكن حقائق العلم تنفي ذلك . فنحن نرى الأشياء البعيدة صغيرة وهي ليست كذلك، والصورة التي لدينا عن الأشياء الصلبة ليست صحيحة فهي مكونة من الكترونات وبروتونات ونيوترونات، والفراغ فيما بينها أكبر من الامتلاء ويقول علماء الفسيولوجيا أنه لا توجد في العالم الخارجي ألوان كما تبدو للذهن الإنساني، فكل الألوان تنشأ في أعيننا نتيجة تأثيرات موجات ضوئية ذات أطوال معينة [٤]

---

[1]) I bid, P. 316 .

[٢]) توفيق الطويل ، مرجع سابق، ص ٣٢٩ .

[٣]) محمود حمدي زقزوق، مرجع سابق، ص ١٤٠ .

[٣]) المرجع السابق: ص ١٤١ .

ب ـ الثنائية الابستمولوجية :

ويأخذ بهذا الموقف الواقعيون النقديون الذين يجعلون للعقل قدرا من الإيجابية، ويرون أن خصائص الشيء في العقل مختلفة عما هي في الشيء الذي يعطينا هذه الخصائص، وبذلك فالأشياء ليست محضرة في العقل ولكنها ممثلة فيه [١] ومع ذلك فمن المهم أن ندرك أن الوعي لم يخلق الشيء ولكنه صنع انطباعاته الخاصة من هذا الشيء فنحن وإن كنا نتلقى من الخارج المادة الأولية للمعرفة، فإن هذه المادة تخضع في داخلنا للتأليف والتركيب وتكون نتيجة ذلك تكوينات عقلية هي أساسية في معارفنا رغم أنه لا تطابق بينها وبين عالم الأشياء " [٢]

وعلى هذا ترى الواقعية النقدية نوعا من التعاون بين العقل والحس في تكوين المعرفة، ولكنه يبقى ضرورة التأكيد على أولوية وأهمية الحس في هذه العملية، إذ لا يستطيع العقل أن يخترع أفكارا بسيطة لم يعرفها في التجربة . والأفكار البسيطة هي الأحجار التي بها تبني كل أفكارنا المركبة وبها تفسر [٣]

الاكسيولوجيا الواقعية

يتفق الواقعيون على أن القيم الجوهرية ذات أساس دائم ولكنهم يختلفون في أسباب هذا الاعتقاد . الكلاسيكون منهم يرون رأي أرسطو في وجود قانون خلقي كلي مدرك ينبغي الالتزام به .

---

[1]) J. Donald Bulter, P. 318 .

[٢]) محمود حمدي زقزوق : مرجع سابق، ص ١٤٢ .

[٣]) عبد الرحمن بدوي: مرجع سابق، جـ ٢، ص ٣٧٥ .

ما دمنا كائنات عاقلة [1] وبالتالي فعلى الفرد أن يتعلم كيف يعيش وفقا للمستويات الأخلاقية العامة المطلقة . لأن الحق حق بالنسبة للإنسان بشكل عام وليس لفرد أو جنس معين أو مجتمع معين [2]

أما الدينيون منهم (التوماويون) فرغم موافقتهم على وجود قانون أخلاقي كلي يمكن الوصول إليه بطريق العقل، فإنهم يصرون على أن هذا القانون من صنع الله، وأن الطبيعة الإنسانية قد فسدت بسبب الخطيئة الأولى وبالتالي لا يمكن للإنسان أن يفهم القانون الخلقي الإلهي دون عون من الإله [3]

وينكر العلميون منهم العون الإلهي، فالقيم ليس لها أي جزاء خارج الطبيعة والخير هو ما يلائم بين الإنسان والطبيعة والشر هو ما يباعد بينهما، ومع ذلك فالقيم عندهم ثابتة دائمة أيضا لأن الطبيعة الإنسانية دائمة، وكذلك طبيعة البيئة الإنسانية وبالتالي فالقيم التي تعمل على التوفيق بينهما لابد أن تكون دائمة أيضا [4]

الواقعية والتربية

أهمية المدرسة :

يرى كومنيوس comenius أن الإنسان لا يصبح أنسانا فقط بميلاده البيولوجي، فإذا ما كان يجب أن يصبح الإنسان أنسانا فلابد أن تقدم له الثقافة الإنسانية، هذه الحتمية التي تتفق معها المثالية أيضا فيها، تأكدت لدى كومنيوس من التقارير التي وصلته من الأطفال

---

[1]) جورج . ف . نيلر : مرجع سابق، ص ٤١ .

[2]) George, F . Kneller, Op . cit., P. 35 .

[3]) جورج . ف . نيلر : مرجع سابق، ص ٤١ .

[4]) محمد منير مرسي، أصول التربية الثقافية والفلسفية، مرجع سابق، ص ٢٣١ .

الذين أمضوا طفولتهم بين الحيوانات، ونحن نعرف الآن أن أمثال هؤلاء يكونون أقرب إلى النموذج الحيواني في حياتهم رغم إمكاناتهم الإنسانية . ولهذا اعتبر كومنيوس أن التربية الإنسانية للإنسان ضرورة، ويعرف التربية على أنها عملية تشكيل له، ويرى أن المدرسة هي المكان الحقيقي لصهر وصنع الإنسان، ويؤكد جون وايلد John Wild أن طرق حياة الجماعة الإنسانية المميزة للإنسان ليست موروثة ولكنها متعلمة ومحفوظة فقط بواسطة التربية، وبالتالي فهي حاجة ملحة للمجتمع الإنساني إذا ما كان يجب أن يتقى الكارثة.

والتربية حاجة أساسية، وحق أساسي أيضا للإنسان، إنها الواجب الضروري لأي مجتمع أن يتأكد أن كل الأطفال فيه قد ربوا بشكل لائق [١] ولعلهما في بعض آرائهما هذه يستندان أيضا إلى ما نادى به أرسطو من ضرورة التربية العامة المشتركة، وقوله أن التربية ينبغي أن تكون واحدة لجميع أعضاء المجتمع، وعلى المشرعين أن يهيئوا هذا الأمر لكل المواطنين [٢]

وبينما لا نجد الواقعيين الكاثوليكيين واضحين حول سبب وجود المدرسة، فإنهم مهتمون بتوضيح أن السلطة الإنسانية لا يمكن أن تكون القوة الضابطة الوحيدة للمدارس، ويؤيد ماريتان Jacques Maritain حق الهيئة السياسية أن تنشر بين مواطنيها العقيدة التي يعتمد عليها المذهب القومي والسلام المدني، غير أنه يوضح أنها

---

[1])_ J. Donald Butler, Op . cit., P. 345 .

[٢]) عبد الله عبد الديم : التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، بيروت: دار العلم للملايين ط٥، ١٩٨٤، ص ٨٠ .

كعقيدة عامة إنسانية ودنيوية أيضا، ويرى أنها بسبب كونها عمليــة بالضرورة فليس فيها اتفاق فيما يتعلق بالقيم والمعاني المطلقة [١]

بينما يصر جــون ردن ـــJohn D. Redden وفرانســيس راين Francis A. Rayn على أن الدولة ليست إلا واحدة فقط مــن المجتمعات التي لها ما تقوله بشأن التربية، وأن الكنيسة هي مجتمــع آخر، ولذلك فهو ينكر السيطرة التامة للدولة على التربية، فإذا كــان الغرض الرئيس للمدرسة أن تثري مــن خــلال التعلــيم والنظــام والأنشطة الطلابية النمو الجسمي والاجتماعي والعقلــي والتــدريب الأخلاقي فلا يمكن أن يترك كل ذلك للبيت بشكل كامــل ولا يمكــن للكنيسة أن تتنازل عن دورها في تحديد طابع هذه العمليات [٢]

الهدف الأساسي للتربية هو الحياة الطيبة

ويختلف تكوين الحياة الطيبة وفقا لمنظور الفرد ومجموعــة القيم التي يعيش عليها، ولذلك يناقش براودي Broudyهذا الهــدف بطريقته كما يلي [٣] :

إن مفهوم الحياة الطيبة مفهوم اجتماعي وفردي معا فالمجتمع الطيب لا يمكن أن يحدد دون الإشارة إلى الفرد الطيــب والعكــس بالعكس، ولذلك فالحياة الطيبة كهدف عام للتعليم يجب أن يحدد بعناية حتى تتوازن المعايير الموضوعية للحياة مع التفضيلات الذاتية التي

---

1) J . Donald Butler, Op. cit, P. 346, 347 .
2) Ibid, P. 347 .
3) I bid, PP . 357 : 364 .

تشكل الاختيارات . الحياة الطيبة كهدف للتعليم تحتاج إلى أن تحـــدد في ضوء تقدير الذات وتحقيق الذات والتكامل الـــذاتي أو الفـــردي. والتقدير الذاتي حكم فردي يقوم على مدى وجود أو غياب الألم مـــن الحياة الفردية والقلق واحترام الذات والاهتمام بالمستقبل. والتقـــدير الموضوعي للحياة قد لا يتفق مع التقدير الذاتي، ولذلك فعلي المربي وهو ينظر إلى التلميذ ومستقبله أن يصحح أحكـــام التلميـــذ الذاتيـــة بواسطة منظور أكثر موضوعية .

فبالنسبة إلى الألم مثلا، فإن المعلم سيجعل هدفـــه مســـاعدة التلميذ على تحاشي الصعوبة غير الضرورية والألم الذي لا لزوم له إلى أقصى ما يستطيع، وهو يعلم أن المعرفة والمهارة والذكاء يمكن أن تخفف من الألم والأمراض الجسمية والصعوبات، ولكنه يعلم في ذات الوقت أن بعض الألم والمعاناة والصعوبة ليست ممكنة التحاشي دائما ولذلك فهدف الحياة الطيبة يجب أن يقاس بمقياس آخر هو اتجاه الفرد نحو هذه الشرور. ووفقا لذلك سيكون هناك حاجة للشجاعة في مواجهة الأخطار وضبط النفس للتعود على السعادة والألم، والسخاء في الأخذ والعطاء. ولذلك سيجعل المعلم نمو الشخصـــية المتـــوازن ونمو المعرفة هدفا للفرد ولتربيته .

وبالنسبة للقلق ومصاحباته، فالمعلم يقر بأن بعـــض الخـــوف والقلق يمكن أن يقاوم بواسطة المعرفة والمهارة ولكننا الآن تعلمنـــا من الصحة النفسية أن العديد من اللاتكيفات النفسية لها أصولها فيما يسميه علماء النفس حياة الطفولة الأولى وشروطها. ولـــذلك فعلـــى

المربي أن يفعل ما في وسعة لتحاشي الشروط غير المواتية وهـذا سيعني التعليم للأبوة وتعليم الوالدين الشباب كيف يتحاشوا مثل تلك الشروط التي تسفر عن هذه الصعوبات النفسية .

وبالنسبة لتأكيد الذات، فان الحكم الموضوعي يقدر الفرد بما يؤديه من أعمال، ويضع في اعتباره في ذات الوقت اختلاف القدرات فيما بين الأفراد، وبذلك فعند ما يبذل الفرد أقصى جهد وفقا لإمكاناته وقدراته، فإنه يكون مستحقا للاحترام وبذلك فهدف المربي عندئذ هو أن ينمي قدرات الأفراد إلى أقصى ما يمكن .

أخيرا بالنسبة للقلق على المستقبل كمؤشر للحياة الطيبة، التقدير الموضوعي للمعلم يصنف القلق على أنه خير حينما ينشأ من النضال والسعي نحو هدف يساهم بشكل ما في الخير العام، فمن المؤكد أن النوعية المفيدة للحياة تتأثر بالالتزام بالأهداف العظيمة التي تنمي قدرات الفرد من أجل الخير العام .

بهذا التآلف بين التقديرات الذاتية والموضوعية للحياة الطيبة يمكن أن توجد الوظائف المعيارية التي يجب أن يفي بها الفرد. وفي الوفاء بها تكون الذات في علاقة إيجابية بنائية مع المجتمع ويصبح ما يسعى إليه الفرد من حياة طيبة يتحاشى فيها الألم ويتلقى أفضل قدر من المناهج دالة للوفاء بهذه الوظائف فتصبح البهجة دليلا على أن بعض الوظائف المعيارية قد أنجزت بشكل جيد، ويصبح الألم دليلا على الحالة العكسية . وبالطبع عندما تكون البهجة بهذا المفهوم فإنها لن تكون مجرد أي نوع من البهجة، إنها البهجة الملازمة

للإنجاز في الأعمال التي يتميز بها الإنسان عن أشكال الحياة العضوية الأخرى. وبذلك يكون الإنسان الصالح مقياسا للحياة الطيبة وهو ذلك المقياس الذي يوازن بين التقديرات الذاتية الفردية والتقديرات الاجتماعية الموضوعية، وبذلك فهدف الحياة الطيبة كهدف للتربية يتم إنجازه بتخريج هذا الإنسان الصالح وفقا للمقاييس التي تجمع بين الذاتية والموضوعية .

التلميذ

يوجد في الواقعية طريقين لفهم طبيعة التلميذ وفقا لنظرتهم إلى العقل Mind والحتمية Determinism ، فإذا كان العقل ــ كما يتمسك بعض الواقعيين نوع من العلاقة بين الأشياء تتم نتيجة لامتلاك الفرد لجهاز عصبي متطور، عندئذ فالتلميذ لابد أن يعرف على أنه عضوية بالغة التعقيد، وأنه متفوق على الأشياء الأخرى في عالم المكان ــ الزمان ــ بفضل حقيقة أنه قادر على ربط الأشياء ببعضها البعض في الجزء الصغير من عالم المكان والزمان الذي هو على وعي به. فالجمادات لا تفعل ذلك والحيوانات لا تفعله بكفاءة الأطفال. والمدرس الذي يفضل هذا المفهوم للعقل سينظر إلى طلابه ككائنات عضوية منغمسة في عمل لأحداث علاقات ملائمة في عالم المكان ــ الزمان (١)

وعلى هذا فمثل هذا المعلم قد يرى أن مهتمة أحداث تعديلات إلى الأفضل في سلوك تلاميذه التعليمي والاجتماعي والخلقي على

---

¹) I bid, P. 347 . _

السواء، وأن هذا يتم كأفضل ما يكون باستخدام أسلوب التدعيم الإيجابي ـ السلبي من مكافآت مادية ومعنوية، أو عقوبات مادية ومعنوية ترتبط بالسلوك المراد تعلمه وتقويته أو نسيانه وإضعافه .

وقد ينظر المربي الواقعي ـ رغم ذلك ـ إلى العقل على أنه داخل المخ، ويعزو إليه درجة معينة من الخصوصية . وقد يقترب بذلك من مفهوم روحي للتلميذ. ويظل متوافقا مع بعض الفلاسفة الواقعيين، إنه قد يعرف العقل على أنه شيء فريد مختلف في النوع عن الجسم، يوجد الخبرة ويستمتع (أو يعاني وفقا للحالة) بالأشياء التي يخبرها، ويصمم شعوريا الأهداف لهذا العالم . بمثل هذا المفهوم للعقل كجزء من فلسفته التربوية فإن المدرس سيعتبر تلاميذه كنفوس Selves يمكنهم الدخول إلى عالم معاني خبراتهم وتصور الأهداف وتحقيقها إلى حد ما في أنشطتهم [١]

وفي مفهوم الحتمية نواجه السؤال عما إذا كان الإنسان حر قادر على تطوير التحكم في بيئته؟ أو أنه لدرجة كبيرة نتاج البيئة والوراثة؟ وبالتالي فأفعاله محددة له من قبل . في هذا المجال إذا قبل المعلم النظرية الحتمية الكاملة لبعض الواقعيين، فإنه بالتالي سوف لا يتعامل مع التلاميذ على أنهم أحرار، وأحد الوظائف الأساسية للتربية في هذه الحالة ـ هي مساعدة التلاميذ على الاعتراف بالحتمية التي لا تقاوم للقوى المادية التي تصنع العالم، وأن يساعد التلميذ في تحصيل هذا الاعتراف وتكييف حياته لكي يتوافق مع تيار هذه القوى

---

[1]) I bid, P . 347, 348 .

بدلا من الصراع مع هذه القوى بلا طائل، فتحصيل هذا الوئام المستكين سيكون واحدا من القيم الهامة للحياة [١]

وربما كانت طريقة المعلم في ذلك تتم من خلال دراسة الكون من خلال العلوم الطبيعية بهدف توضيح القوانين التي تسير عليها الأشياء وتوضيح حتمية هذه القوانين التي لا فرار منها ولا مناص من التعامل وفقا لها " فمن الضروري أن نعرف بعض الأشياء المحددة عن الكون حتى يتسنى التكيف له ويجب أن يكون للتربية محور رئيسي من المادة الدراسية يسمح بوقوف التلميذ على البنيان المادي والاجتماعي للعالم الذي يعيش فيه " [٢].

أما إذا قبل المعلم الحتمية المعدلة لدى دراك Durant Drake أو ما يبدو حتمية ذاتية Self Detminism عند برات J . B. pratt فإن مفهومه للتلميذ سيكون مختلفاً تماما. ففي الحالة الأولى سيكون من مهامه الوصول إلى الاعتراف بالقوى السببية التي تعمل في الكون والتي لا تحكم فيها ولكن سيرغب في ذات الوقت في تنمية الإبداع الفردي لتلاميذه، بحيث يصلوا إلى القدرة على التحكم في خبراتهم لأقصى ما يمكنهم ذلك . وفي الحالة الأخيرة سيكون هناك تشديد كبير على تنمية النشاط الإرادي للتلاميذ . لأن هذا سيعتبر عبقرية فردية، وستكون مهمة التربية تنمية هذه العبقرية [٣]

---

[1]) I bid, P. 348 .

[٢]) محمد منير مرسي: فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص ١٨٠ .

[3]) J . Donald Butler, P. 348, 349 .

المنهج

بينما يؤكد الواقعيون الطبيعيون أن العلم الطبيعي يوفر للإنسان معظم المعرفة المعول عليها، ومن ثم فبعد القراءة والحساب يحتل العلم الطبيعي أهم مكان في المنهج الذي يحسن تنظيمه على أساس المواد الدراسية في ارتباطها بالمبادئ والأسس السيكولوجية للمتعلم التي تدعو إلى التدرج من البسيط إلى الأصعب، وتتضمن هذه المواد الدراسية العلوم والرياضيات والعلوم الإنسانية الاجتماعية والقيم، على أن للعلوم والرياضيات أهمية خاصة لأنها تساعد الإنسان على أن يتكيف مع العالم الطبيعي الذي يمثل له البيئة التي يعيش فيها، ومع ذلك فالإنسانيات تساعد الفرد على التكيف مع البيئة الاجتماعية [1]

على أن وظيفة المنهج بمواده الدراسية هي خلق عادات وميول لاكتشاف الحقيقة واستخدامها والاستمتاع بها، وبالتالي فاكتساب هذه المعرفة الممثلة في المنهج لا يعني مجرد تذكر هذه الحقائق أو حفظها واسترجعها، ومن بين تلك العادات الرمزية وعادات الدراسة ومهارات البحث من استخدام للمكتبة وملاحظة وتجريب وتحليل ونقد والتطبيق والتقويم ومهارات المداولة .

وحيث أن معنى المعرفة الإنسانية كما هو ممثل في العلوم والفنون المختلفة ـــ كبير لدرجة أن أي منهج يجب أن يكون انتقائيا فإن هذا الانتقاء يجب أن يتم في ضوء عدة معايير هي :

---

[1]) محمد منير مرسي : المرجع السابق، ص ١٨٣، ١٨٤ .

ــ ما الأكثر مناسبة بشكل عام .

ــ ما الشيء الذي يحتاجه التلميذ بإلحاح .

ــ أن يكون المحتوى مساعدا في بناء تلك العادات الخاصة باكتشاف الحقيقة واستخدامها بحيث لا تصبح المعرفة المقدمة مجرد منشورات أو مقتطفات عشوائية في ذاكرة التلميذ .

وعلى هذا الأساس يقترح براودي Broudy [1] أن تكون هناك مقررات في العلوم الطبيعية والدراسات الاجتماعية والنفسانيات أو علوم النفس Self Sciences وبالتوازي مع محتوى المنهج في كل تلك الجوانب يقترح وجود مقرر يحوي مشكلات في هذه الجوانب بهدف إعطاء الطالب خبرة في استخدام المعرفة المتضمنة في هذا الجانب وبذلك يكون لدينا في العلوم الطبيعية مقررات في الكيمياء والطبيعة والأحياء مع مقرر للمشكلات لتطبيق واستخدام المعلومات في هذه العلوم، أما الدراسات الاجتماعية فلا تقسم إلى جوانب أكثر تخصصا، ولذلك سيكون هناك مدخل موحد في العلوم الاجتماعية مع مقرر المشكلات ليعطي الطالب الخبرة في كيف يكون فعالا ومستجيبا للنظام الاجتماعي وفي علوم النفس يوجد بجانب علم النفس الفنون والشعر الأدب وتاريخ حياة الإنسان والفلسفة، وربما العقيدة أيضا مع مقرر للمشكلات يعطي الطالب الفرصة في التعود على صنع الأحكام القيمية وتحصيل القيم .

---

[1]) J . Donald Butler, Op . cit, P. 369, 370 .

فإذا ما تساءلنا بعد ذلك عما إذا كانت التربية المهنية لها مكانة في هذا المنهج وجدنا الإجابة بالإيجاب حيث أكد الكثير من الواقعيين على أهمية تعلم الفرد للمهن، فرابليه وهو من أقطاب الحركة الواقعية في التعليم في تربيته الطفل الخيالي (غار غانتوا) يرسله إلى المتاجر ودور سبك المعادن وقاعات الكيمياء وشتى الجوانب ابتغاء تكوين إنسان مدرب على المهن والصناعات قادر على ممارسة مهنة يدوية[١]، بل أن لوك في آرائه التربوية "حث على أن يتعلم كل إنسان مهنة يدوية واحدة على الأقل " [٢] . ولكن تلك المقررات المهنية ستكون ضمن مجموعة من المقررات الاختيارية التي لا يدرسها كل الطلاب بشكل عام. فضلا عن ذلك لابد من وجود برنامج توجيهي لجميع الطلاب يعلمهم كيف يتخذون القرارات الصحيحة في ضوء معرفتهم بقدراتهم [٣]

طرق التدريس

يرفض الواقعي ــ بشكل جزئي ــ كلا من طريقة المشكلات والطريقة التقليدية . فطريقتهم لا تستغني عنهما أو بمعنى آخر طريقتهم تشمل طريقة المشكلات جنبا إلى جنب مع الجدل والاستظهار والمحاضرة واستخدام الوسائل السمعية والبصرية، ونقطة الانطلاق الأساسية في طريقة التدريس عندهم هي الدافعية، فالمعلم يجب أن يسعى لإشباع رغبات التلاميذ، غير أن المعنى

---

[١]) عبد الله عبد الدايم: مرجع سابق، ص ٢٨٤ .

[٢]) عبد الرحمن بدوي: مرجع سابق، جـ٢، ص ٣٧٩، ٣٨٠ .

[3]) J . Donald Butler, Op, cit, P. 370 .

الأعمق الذي يتعاملون به مع الرغبات هو إنها تعبيرات عن الدوافع الأكثر أساسية والأكثر عمقا، وبذلك فالتعلم يبدأ بحركة المتعلم، رغبته التي تدفعه إلى محاولة أو فعل، وبذلك يكون المتعلم نشطا، على أن ذلك لا يعني مجرد حركة جسمية فالمهم أن يكون العقل ذاته نشطا أيضا [١]، وطالما أن الطريقة تساعد الطالب في فهم المعرفة كشيء مناسب لدوافعه الأساسية فلن يكون هناك خطر اللامبالاة أو نقص الاهتمام، وبالتالي الانصراف عن الدرس، ولذلك فإن جوهر طريقة التدريس عندئذ هي تناول المادة العلمية بمستويات التجريد المناسبة للمتعلم لأن الأفراد يختلفون في هذا المستوى، وهذا المستوى يتطور مع تقدم عمر الإنسان [٢] ولذلك يدعو كومنيوس إلى البدء بالمحسوسات ويعتبر المشاهدة وملاحظة الأشياء الحسية هي التمرين الفكري الأول فأساس كل علم هو أن نحسن اطلاع حواسنا على الأشياء المحسوسة كما يسهل مهمتها، ويرى أن أصل البلاء أن المعلمين يذكرون للطلاب أشياء لا يفهمونها أبدا لأن حواسهم لم تتثملها وخيالهم لم يتصورها، فيؤدي ذلك إلى النصب في التعليم من جهة والمشقة في التعلم من جهة ثانية . فلا يكون لتعليم إلا أقل الثمار [٣] على أنه يجب أن يكون واضحا أنه في حالة فقد التلميذ

---

[1]) I bid, P. 370., 371 .
[2]) Ibid. P. 371. 372 .

[٣]) عبد الله عبد الدايم : مرجع سابق، ص ٣١٩ ، ٣٢٠ .

للاهتمام وإبدائه عدم الرغبة أو عدم الاكتراث، فيجب الالتزام بـــالمنهج وإغفال الاهتمام لدى التلميذ [١]

[١]) حسين سليمان قورة: الأصول التربوية في بناء المناهج ، القاهرة: دار المعارف بمصر، ط٣، ١٩٧٢، ص ١٧١ .

الفصل الرابع

الطبيعة الرومانسية



الفصـــل الرابـــع

الطبيعية الرومانسية

الفلسفة الطبيعية من أقدم الفلسفات في تاريخ الفكر الغربـــي فمن بدأوا التفلسف كـــانوا طبيعيـــين، فكـــل مـــن ثـــاليز Thales وانكسيمانس Anaximenes وانكسيماندر Anaximander الـــذين ماتوا في القرن السادس (ق . م) لم يجدوا أي ضرورة للذهاب إلـــى ما وراء الطبيعة بحثا عن أي حقيقة مطلقة [١] ولكن الجذور القديمة للطبيعية لها هيئتها الكاملة عند أربعة من الفلاسفة الآخـــرين يطلـــق علـــيهم الـــذريون Atomists هـــم ليبوثيبـــوس Leucippuss وديموقريطس Democritus اللذان عاشا في القرن الخـــامس (ق . م) وابيقـــور Epicurus (٣٤١ ــ ٢٧٠ . ق . م) وليكـــوريطس Lucretius (٩٦ : ٥٥ . ق . م) وقد سموا بالذريين لأنهم آمنوا بأن الحقيقة الأساسية في الكون هي الذرات التي تتحرك في الخـــلاء [٢]

ووفقا لهؤلاء الأربعة نجد أن القضايا الأساسية للطبيعية هي :

١ ــ الطبيعة هي كل الحقيقة .

٢ ــ الحقيقة تشمل أجسام تتحرك في الخلاء .

٣ ــ الحقيقة المطلقة قوة وطاقة .

---

[1]) Butler Op . cit., P. 57, 58 .
[2]) I bid, P. 58 .

٤ ــ الحياة الأكثر قبولا تمتلك بواسطة الحياة بـالقرب مـن الطرق البسيطة السليمة للطبيعة [١]

ومع ذلك فالرومانسية اتجاه جديد ذاع في نهاية القرن الثامن عشر في ألمانيا وفحواه إطلاق الموقف الفردي وإثارة الشعور فـي أغمض صورة، والاعتقاد بلا نهائية التقدم في التاريخ، ومن الفلاسفة الرومانسيون فشتة وشلنج وهيجل وشوبنهور ونيتشه [٢]

وقد جاءت النزعة الرومانسية في السنوات الأخيرة من القرن الثامن عشر كرد فعل عنيف ضد النزعة العلمية التي سادت أوروبا منذ حوالي القرن السادس عشر، ومع أن النزعة الرومانسية لم تكن في البداية مرتبطة بالفلسفة، إذا إنها بدأت مرتبطة بالسياسة على يـد جان جاك روسو، إلا إنها سرعان ما كانـت لهـا روابـط متعـددة بالفلسفة . وإذا كان روسـو أول شخصـية كبيـرة فـي الحركـة الرومانسية فإنه كان يعبر عن اتجاهات كانت سائدة بالفعل، إذ شغف المثقفون في فرنسا أبان القرن الثامن عشر شغفا كبيرا بمـا أطلقـوا عليه الشعور أو الحساسية، وعلى هذا راح الرومانسـيون يؤكـدون الجانب العاطفي من الطبيعة البشرية وليس الجانب العقلـي فيهـا، فالتراث العلمي من وجهة نظرهم أداة أقل ملاءمة للتعبير عن ميول الطبيعة البشرية واهتماماتها المتعددة، فالنزعة الرومانسية أذن جاءت في أساسها رد فعل ضد تأويل الخبرة البشرية تأويلا ضيقا في حدود العقل وحده، وقد ذهب روسو ــ ينبوع الحركة الرومانسية ــ إلـى

---

[1]) I bid. P. 80 .

[٤]) يوسف كرم وآخرون : مرجع سابق، ص ٨٤ .

إعلاء ما أسماه الإنسان الطبيعي إلا أن تصوره لما هو طبيعي في الطبيعة البشرية لم يكن قائما على نظام الطبيعة الذي تصوره نيوتن، بل كان قائما على خبرته هو الشخصية . فالإنسان عنده هو ذلك المخلوق الذي يشعر ويتأثر ومن هنا كانت مهمة التربية عند روسو المحافظة على الإنسان الطبيعي، ولكي نحقق هذه المهمة فلابد لنا – في نظر روسو أن نجنب الطفل أي تعليم منظم على يد كائنات بشرية أخرى ذلك لأن العواطف هي العنصر الأهم في حياتنا .

والإنسان المثالي هو ذلك الكائن الذي يفيض حبا وعطفا على الآخرين، وهو الذي يستلهم الشعور الديني وعرفان الجميل والاحترام [1]

والإنسان وفقا لشوبنهور [2] ليس عقلا فحسب بل هو فرد في هذا العالم يمتد بجذوره فيه على هيئة بدن، والبدن هو الإرادة منظورا إليه من باطن، والإرادة بدورها هي البدن منظورا إليها من الخارج، ولهذا فإن كل حركة للبدن هي للإرادة والعكس بالعكس . والإرادة هي جوهر الإنسان، والإرادة هي الجوهر الخالد غير القابل للفناء عند الإنسان، ومبدأ الحياة فيه . والإرادة عنده ليست في حاجة إلى العقل، فهي لا تصدر من بواعث، ولهذا يمكننا أن نضيف الإرادة حتى إلى الجمادات فالقوة التي ينمو بها النبات، ويتبلور بها المعدن، والتي توجه الإبرة الممغنطة نحو الشمال، والتي بها تتجاذب الأجسام أو تتنافر، هذه القوة هي الإرادة وقد تحققت في مظاهر متعددة .

---

[1]) محمد مهران رشوان: مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة ، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٨٤، ص٢٤: ٢٦ .

[2]) عبد الرحمن بدوي: مرجع سابق، جـ٢، ص ٣٣، ٣٤ .

وبذلك فالإرادة لا العقل والمعرفة هـي الجـوهر الحقيقـي للشخصية . وبهذه النزعة المتطرفة في تغليب الإرادة على العقل بدأ تيار جديد في القرن التاسع عشر، وهو التيار الذي قضى على سيادة العقل وجعل السيادة للإرادة في الحياة النفسية وفي الوجود كله بوجه عام [١] ووفقا لرأي نيتشة [٢] فالعقل لا حاجة إليه في حياة الإنسـان، بل هو خطر. فلا حاجة إلى العقل في حياة الإنسان لأن عدم معقولية شيء من الأشياء ليست حجة ضد وجوده، بل الأحرى أنها شـروط لوجود هذا الشيء لأن الوجود يتناقض مع التعقـل، ويتنـافر مـع المعرفة العقلية. كما أن العقل خطر لأنه يدعى معرفة كل شيء ولو كان الأمر كذلك لما استطلع الناس أن يحيوا طويلا، فلو سارت الحياة الإنسانية على مقتضى العقل حقا لقضى عليها منذ زمن طويل فـي رأى نيتشه ذلك أن الإنسانية في الواقع لم تعلم عن طريق العقـل إلا الشيء القليل بما لا يكفي مطلقا للوفاء بمقتضيات الحياة كلها، ومـا دامت الحياة قد سارت دون كل المعرفة ــ أو دون المعرفة الكاملـة والتامة ــ أذن فلا حاجة إليها، والعقل أيضا غير ممكن لأنـه لـيس هناك عقل واحد وإنما هناك عقول كثيرة متمايزة .

ومن هنا يختلف الرأي بين العقول المختلفـة بـازاء الأمـر الواحد، فلا مجال أذن للحديث عن العقل بصفة مطلقـة أو بصـيغة الإطلاق والعموم، ولا مجال للقول بعقل كلي يحكم الكـون، فالعقـل الوحيد الذي نعرفه هو هذا العقل الضئيل الموجود في الإنسان .

---

[١]) المرجع السابق: جـ ٢، ص ٣٤ .

[٢]) المرجع السابق: جـ٢، ص ٥١٣ .

ومن هذا المنطلق فالكون أو الوجود في حالة صيرورة وتغير مستمر، فالوجود ليس إلا الحياة، وليست الحياة إلا إرادة وليست الإرادة إلا إرادة القوة، بمقدار شعورنا بالحياة والقوة يكون إدراكنا للوجود. ولكن هذه الصيرورة ليست مستمرة لا نهائية وإنما تأتي فترة هي ما يسميه باسم السنة الكبرى للصيرورة عندما تنتهي دورة من دورات الصيرورة كيما تبدأ دورة جديدة، وهذه الدورة الجديدة تأتي عليها سننها الكبرى فتنتهي من جديد وهكذا زمان الوجود مقسم إلى دورات وكل دورة من هذه الدورات تكرار تام للدورة السابقة عليها ولا اختلاف مطلقا بين الواحدة والأخرى، فكأن الوجود كله صورة تتكرر بلا انقطاع في الزمان اللانهائي، كل شيء يغدو وكل شيء يعود والى الأبد تدور عجلة الوجود فكل شيء يبيد وكل شيء يحيا من جديد والى الأبد تسير سنة الوجود [١]

أما من زاوية القيم فقد كان لهم رأي جديد يعبر عنه نيتشه بأن الغاية من القيم ليس توفير السعادة أو اللذة أو المنفعة أو ما شاكلها من الغايات التافهة، بل ينبغي للقيم أن تعمل على السمو بمستوى الإنسانية والارتقاء بها في سلم الإنسان الأعلى، ومن أجل هذا كان لابد للقيم الجديدة أن تكون عاملة على إيجاد هذا النوع ومهيئه لظهوره، وأول ما يمهد لذلك أن يكون الإنسان حرا دون خوف فيحطم كل القيود ولا يؤمن بالقيم التقليدية، وإنما يحلق تحليقا حرا دون خوف فوق الناس والأخلاق والقوانين، فإذا تحرر الإنسان

---

[١]) المرجع السابق: جـ ٢، ص ٥١٤، ٥١٥ .

من هذه القيود فليعتمد على نفسه وحده، لكن هذه الحرية ليس معناها السير على الهوى، وإنما معناها ألا يأبه الإنسان للعناء والقسوة والحرمان بل والحياة نفسها، وأن يكون لغرائز الرجولة والنضال وحب الظفر السيادة على الغرائز الأخرى مثل غريزة السعادة. من أجل هذا لابد أن يحيا حياة الخطر، ولابد له في كل حين أن يحيط به الخطر من كل جانب، فإذا لم يأت الخطر فليتقدم من تلقاء نفسه ليواجهه، وإذا لم يجده ماثلا فيما حوله فليخلقه خلقا، فالقاعدة المثلى هي لكي تجني من الوجود أسمى ما فيه عش في خطر [١]

هكذا عارض الرومانسيون الفكر السياسي لدى العقليين والذي كان يسعى إلى إقرار الاستقرار الاجتماعي والسياسي والمحافظة عليه، وأصبحوا يفضلون العيش في خطر، وأخذوا يبحثون عن المغامرات بدلا من السعي إلى الأمان واحتقروا الراحة والسلامة على أساس أنها تحط من قدر الإنسان، ورأوا نظريا على الأقل أن الحياة المعرضة للخطر هي الأسمى [٢] وحاولوا تحرير الإنسان من القيود التي يكبله بها العقل والتقاليد، ولا يعني ذلك بالطبع أن الرومانسيين كانوا بغير أخلاق، بل على العكس كانت لهم أحكامهم الأخلاقية الحادة والصارمة؛ إلا أنهم كانوا يقيمونها على مبادئ مختلفة تماما عن تلك التي كانت تبدو لسابقيهم خيرة [٣]

---

[١]) المرجع السابق: جـ ٢، ص ٥١٥، ٥١٦ .

[٢]) برتراند رسل، مرجع سابق، ص ١٤٥ .

[٣]) محمد مهران رشوان : مرجع سابق، ص ٢٧ .

الرومانسية والتربية

أهمية المدرسة [١]

في ظل الثقة الكبيرة التي توليها الرومانتيكية للطبيعة وعدم ثقتها في المجتمع الإنساني، فليس مستغربا أن يستنتج أي فرد أن الرومانتيكية ليس لديها منطقية لوجود المدرسة؛ غير أن هذا إن كان صحيحا تماما بالنسبة للطبيعيين الأوائل فإنه أقل في درجة صحته بالنسبة للطبيعيين المتأخرين الذين فقط لم يأخذوا بتشديد جون ديوي على العوامل الاجتماعية، ومع ذلك فلديهم إشارات متكررة لما يمكن أن تحصل عليه التربية من توجيه باتباعها طرق الطبيعة التي يظهر أثرها كأفضل ما يكون في النمو وفي أنشطة الأطفال العشوائية الارتجالية التي يتعلمون منها الكثير [٢]

على أنه إذا كان الأمر كذلك فما الداعي إلى وجود المدرسة ما دام للطبيعة كل هذه الأهمية ؟ وما الداعي لإضافة مؤسسة متخصصة للتربية ؟ وما دام الآباء والأمهات هم المربين الطبيعيين وفقا للطبيعة ؟

ولكن المدرسة لها أسس للوجود وفقا لهربرت سبنسر ذلك أن التعلم شيء طبيعي جدا، والحاجة إلى التربية هي التي تثير الأنشطة التعليمية من الكبار وبشكل طبيعي أيضا . بل أن الظاهرة الرئيسية

---

[1]) J . Donald Butler, Op . cit,. P. 103 .
[2]) J . Donald Butler, Op . cit, . P. 103 .

التي تقوم عليها المدرسة هي طول فترة طفولة الإنسان مما يتطلب حمايته وتوجيهه بشكل دائم ولفترة طويلة فمعدل نمو الإنسان بطيء مقارنة بغيره من الحيوانات، وأغلب الحيوانات تسير في حدود ساعات من ميلادها وخلال أسابيع يمكنها أن تحمي نفسها وخلال سنة أو سنتين على الأكثر ـ باستثناءات قليلة ـ تكون قد تزاوجت وتكاثرت، فهذه الحيوانات ـ تكاد تكون كاملة النضج عند ميلادها ليس فقط في اكتمال تجهيزاتها الجسمية، ولكن أيضا في ميكانيزمات سلوكها التي تكون جاهزة للعمل بمجرد الميلاد غالبا، وليست هذه هي حالة الوليد الإنساني .

على أن طول فترة طفولة الوليد الإنساني هذه شيء طبيعي وبسبب هذا الطول الطبيعي يكون التعلم ولذلك فالتعلم طبيعي أيضا في ظل هذه الشروط، إن كون الإنسان غير مزود بنماذج سلوكية جاهزة يجعل التعلم ضروري لاثراء هذه الطبيعة غير المكتملة للإنسان . ومن تلك الضرورة لعملية التعلم تأتي ضرورة المدرسة وسبب وجودها [١]

ربما أمكن القول بأن التربية التي يحتاجها هذا الوليد الإنساني يمكن أن تتم دون وجود مدرسة، غير أن هذا هو ما لا يمكن قبوله بسهولة . فروسو رائد الرومانيكية لم يطلب ذلك ولم تبدأ الدعوة إلى تحطيم المدارس، إلا بعده بقرون، وغاية ما دعا إليه روسو أن تؤجل عملية تعليمه تعليما نظريا إلى سن الثانية عشرة. فضلا عن أن إيمان

---

[1]) I bid , P. 104 .

الرومانتيكية بالطبيعة والتعلم وفقا للطبيعة لا يمكن أن يؤدي إلى مثل هذه الدعوة أيضا لأن حاجة الوليد الإنساني إلى تفتح ونمو قدراته تستدعي نوعا من التعليم على أيدي متخصصين يعرفون طبيعة الطفل وخصائص نموه في كل مرحلة بما يساعدهم على التمشي معها، ومراعاة عمل الطبيعة في نضج الأطفال وتفتحهم بما لا يعوق عمل الطبيعة فيسيء إلى الطفل أبلغ إساءة، وبما لا يؤدي إلى التراخي في استغلال بوادر النمو التي تتيحها الطبيعة بشكل يؤدي إلى نمو قدرات الوليد إلى أقصى درجة ممكنة. وبحيث لا يكون هناك أي نوع من التعجل يضر بالطفل أيضا إضرارا بالغا، ولعل كلمات روسو واضحة بذاتها في هذا المجال فهو يقول إننا يجب " أن نعطي الطبيعة الزمن الذي تطلبه لتؤدي عملها قبل أن نحل نحن محلها في أداء وظيفتها حتى لا نتدخل في اختصاصاتها، إنك تدعي إنك تعرف قيمة الزمن، وأنت تخاف أن تضيع هذا الزمن وأنت تخطئ حتى لا تدرك أنك تضيع وقتا أطول إذا أسأت استخدام الوقت أكثر مما تضيعه لو لم تعمل شيئا، وأنت تخطيء أيضا إذا لم تدرك أن الطفل الذي يتعلم تعلما خاطئا والطفل الذي لم يتعلم شيئا على الإطلاق كلاهما سواء " (١)

في ظل هذه المحاذير بمخاطر التأخير والتقديم على السواء والتوصية بمتابعة الطبيعة ونموذجها الطبيعي للنمو والتوافق معه يغدو من الضروري وجود مؤسسة متخصصة تستطيع أن تضبط

---

[1]) جون ديوي، ايفلين ديوي : مدارس المستقبل، ترجمة عبد الفتاح المنياوي، القاهرة: مكتبة النهضة العربية ، د.ت، ص ٦٠ .

إيقاع العمل وتحول دون الوقوع في المحاذير بمـــا يضـــمن أحســـن النتائج الممكنة لعملية التعلم .

هدف التربية

غرض التربية عند روسو هو تكوين إنسان كامـــل، متصـــل بمسائل الحياة ومعضلاتها، ويعمل للتغلب على مشـــكلاتها، فليســـت الحياة لديه مجرد التنفس، بل الحياة هي العمل، والانتفاع بأعضـــائنا وحواسنا وقوانا التي تجعلنا نشعر بأننا أحياء . والرجـــل الـــذي لا يشعر بالحياة هو الحي الميت، يتنفس ولكنه لا ينتفع بحياته ولا ينفع غيره بها [١]

لذلك وجب حماية الحياة ذاتها والمحافظة عليها ثم بعد ذلـــك حمايتها من احتمالات الفساد، ولان "كل شيء يكون حســـنا عنـــدما يخرج من بين يدي خالق الطبيعة " [٢]، " فوظيفة التربية لدى روسو أن تزيل كل شيء يقف في سبيل النهوض بالطبيعة الإنسانية ورقيها، بمعنى أن التربية يجب أن تكون وسيلة سلبية تمنع الأشياء التي تعوق نمو الطفل، والأمور التي تؤثر فيه تأثيرا سيئا، والبيئة التي تفسده من النواحي : العقلية والجسمية والاجتماعية والخلقية " [٣]

ومن زاوية أخرى، فإن روسو لتحقيق هذا الهدف يدعو إلـــى أن يحيا الإنسان حياته ويتعلم من الحياة ذاتها، ولذلك استبعد الدراسة

---

[١]) محمد عطية الابراشي : أصول التربية المثالية في اميل لجان جاك روسو، القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر ١٩٦٧، ص ٢١ .

[٢]) محمد مهران رشوان، مرجع سابق، ص ٢٦ .

[٣]) محمد عطية الابراشي : مرجع سابق، ص ٢١ .

من الكتب، ودعا للعودة إلى الطبيعة ونادى باحترام طفولة الطفل لأن الطبيعة تريد للأطفال أن يكونوا أطفالا أولا، وربما لا يصلوا إلى ما نعدهم له فنكون قد حرمناهم حياتهم القصيرة بلا جدوي ولا عائـــد، ولذلك أيضا رأي " أن الفقير ليس في حاجة تدعوه إلى التهذيب، لأنه خبير بالطبيعة، مجرب لحوادثها، فكفاه منها تعليما وتكوينا إنســانيا، أما الغني في نظره فهو أحق الناس بالعناية والاهتمام، فيجب أن يعلم تعليما يلائم الحياة، لأنه يعيش بعيدا عن الطوارئ، منعما هادئ البال لا يزعجة تعاقب الكوارث، وارتطام الحوادث " [1]

المنهج

المبدأ الأساسي الذي يقود روسو في اختيار مواد الدراسة هو مبدأ النفع " ولا يجدر بالإنسان الرشيد، وبالطفل الذي نريد أن نصيره كذلك أن يبحث في غير المعارف القليلة التي تساهم فعلا في رفاهيتنا . وليس الأمر أمر معرفة ما، ولكنه معرفة ما هو نافع " [2]

ولتحقيق النفع فإن سنوات التعليم الأولى يجب أن تكون سلبية تمنع كل ما يمكن أن يؤذي الطفل، وتعمل على تنمية حواسه؛ ولذلك فهناك مكان لكافة الأنشطة التي تخاطب حس الطفل وتنميـــه، فهنـــا توجد التربية الرياضية من سباحة وجرى وقفز لتقوية الجسم، وهنـــا توجد المقاييس والحساب والإحصاء والوزن والموازنة فـــي تربيـــة حواس الطفل بأن يكلف بقياس شيء في الحجرة ويعرف مســاحته،

---

[1]) المرجع السابق: ص ٢١ .
[2]) عبد الله عبد الدايم : مرجع سابق، ص ٣٨٧ .

ويزن الأشياء بيديه ليميز الثقيل من الخفيف ويوازن بين الأشكال وبعضها البعض، وهنا أيضا يعطي الطفل فرصة أكبر للانتفاع بعينيه في الموازنة النظرية ومعرفة الألوان وأوجه الجمال والقبح، فتكون التربية الفنية التي لابد منها ولكنها عند روسو من الطبيعة ومحاكاة للطبيعة، مع الابتعاد عن مدرس الرسم إذا كان سيكلف الطفل بمحاكاة الرسوم وليس محاكاة الطبيعة وتعطي تربية حاسة السمع الفرصة للموسيقى والغناء والشعر مع اشتراط روسو ألا تكون من الموسيقى الحزينة [١]

فإذا ما وصل الطفل إلى سن الثانية عشرة فمواد المنهج التي يرى روسو فائدتها ونفعها للمتعلم هي مجموعة العلوم الطبيعية وعلى رأسها الفلك ثم الجغرافيا على ألا تدرس عن طريق الخرائط بل بالأسفار والرحلات [٢]، والرياضيات والطبيعة، على أنه لم يضع " منهجا خاصا لدراسة الطبيعة، ولكنه نصح بتعويد أميل الانتباه إلى مظاهر الطبيعة وتغيراتها التي تطرأ عليها من وقت لآخر، فيلاحظ ما يحدث من تغيير في الطبيعة " [٣]

أما النحو والبلاغة فلا سبيل إلى وضعها في خطة الدراسة لأميل، وكذلك التاريخ، ذلك أن روسو يرفض المجتمع وتعليم التاريخ يعني أن ينغمس الطفل في هذا المجتمع اللعين [٤] أما التربية الدينية

---

[١]) محمد عطية الابراشي : مرجع سابق، ص ٤١ : ٤٥ .
[٢]) عبد الله عبد الدايم مرجع سابق، ص ٣٨٧ .
[٣]) محمد عطية الابراشي : مرجع سابق، ص ٥٧ .
[٤]) عبد الله عبد الدايم: مرجع سابق، ص ٣٨٧ .

فتؤخر في منهج روسو إلى ما بعد السادسة عشرة أو الثامنة عشرة لما تثيره مثل هذه الدراسة في ذات الطفل من أوهام [١]

الطريقة

ليس للرومانسية طريقة محددة يمكن أن نشير إليها بتسمية معينة كالتقليدية أو العقلية أو المشروعات أو حل المشكلات مثلا ومع ذلك، فهناك في تعاليم روسو ما يساعد المعلم في تحديد طريقته في التدريس لتلاميذه، وهناك رفض للطريقة اللفظية وخاصة في بدايات التعلم "إن الأشياء التي يعلمونها ويفخرون بإعطائها لا تخرج عن ألفاظ وألفاظ إلى الأبد، يعلمونهم ألفاظا غريبة ومواد غريبة، وغريبة جدا بالنسبة للأطفال [٢]

وعندما تستخدم الطريقة اللفظية فيجب أن يصحبها من المعينات ما يساعد على توصيل الصورة إلى أذهان التلاميذ، أو كما يقول روسو " فإن الأمور المعنوية التي تذكرها للأطفال يجب أن تصحب على الأقل بنموذج أو صورة لها " [٣]

والطريقة التي يتبعها المعلم أيا كانت يجب أن تساعد في تنمية حواس الطفل فذلك هو الهدف الأسمى للتربية في بدايتها وهذا النمو للحواس ذاتها ينمي العقل أيضا، يقول روسو " إن القوى الأولى التي تقوي فينا هي حواسنا، وإن أول شيء يجب أن نعني به هو

---

[١]) المرجع السابق: ص ٣٩٢ .
[٢]) محمد عطية الابراشي : مرجع سابق، ص ٣٨ .
[٣]) المرجع السابق: ص ٣٨ .

تربية هذه الحواس وتهذيبها " [١] ، وإن أرجلنا وأيدينا وأعيننا هـــي المعلم الأول لنا في الفلسفة [٢] لذلك لا ينبغي أن نحكم على الطفل بالسكون ذلك " أن نشاط الطفل كبير لا حد له،فهم بفطرتهم يحبـــون الحركة والجري والعمل ويكرهون السكون والخمول والكســـل " [٣]، ولذا "وجب علينا أن نمده بالوسائل التي ينتفع فيها بذلك النشاط " [٤]

وباختصار فالطريقة التربوية السليمة هي التي تحترم طبيعة الطفل وتتمشى مع طاقاته وقدراته في مراحل عمره المختلفة ذلك أن "لكل حال في الحياة كمالها الملائم لها، ونوعا من النضج خاصا بها، وطالما سمعنا من يتحدث عن إنسان تام غير أن علينا أن ننظر أيضا في الطفل التام، فمثل هذا سيكون مظهرا جديدا ولعله لا يقل عن ذلك متعة ولذة " [٥]

ولهذه التعاليم من القيمة والأهمية ما دعا جون ديـــوي إلـــى الإشارة إليها بقوله " كم قال روسو من هراء، وكم ارتكب من أخطاء غير أن تصميمه على أن القول بأن التربية ينبغي أن ترتكـــز علـــى القدرات الخاصة الأصيلة لهؤلاء الذين يتعلمون، كما ينبغي أن ترتكـــز على حاجاتنا لدراسة الأطفال كي نكشف كنه هذه القـــدرات الأصـــيلة يعتبر حجر الزاوية لكل الجهود الحديثة في سبيل التطور التربوي " [٦]

---

١) المرجع السابق: ص ٣٩ .
٢) المرجع السابق: ص ٤٠ .
٣) المرجع السابق: ص ٣٦ .
٤) المرجع السابق: ص ٣٧ .
٥) عبد الله عبد الدايم: مرجع سابق، ص ٣٧٩ .
٦) جون ديوي، ايفلين ديوي، مرجع سابق، ص ٥٥ .

الفصل الخامس

البرجماتية

الفصـــل الخامـــس

البرجماتية

البرجماتية فلسفة حديثة لاشك في ذلك، وهي بشكل واضـــح فلسفة أمريكية مع أن جذورها في الفكر القديم [١]، وهي فكرة جديدة في التربية، مناقضة تماما للفلسفات التقليدية ولها أســـماء متعـــددة، الأدائية أو التجريبية أو البرجماتية أو الذرائعيـــة وتعتبـــر الخبـــرة الإنسانية المنبع الأساسي لكل معرفة وقيمة، وأبـــرز ملامـــح هـــذه الفلسفة صفتها التجريبية، وهذه الفلسفة هي نتاج التفاعل بين الأفكار التي حملها المهاجرون الأوروبيون إلى أمريكا والبيئة الجديدة التـــي نزلوا فيها .

كلمة البرجماتية مشتقة من الكلمة الاغريقية Pragma وهي تعني العمل، وهي فلسفة تجعل من العمل مبدأ أساسي [٢] وأول مـــن استخدم هذه الكلمة هو بيرس في مقال له بعنـــوان كيـــف نوضـــح أفكارنا، وقد ظهر هذا المذهب الفلســـفي فـــي الولايـــات المتحـــدة الأمريكية وفيه أن معيار الحقيقة هو القيمة أو النفـــع ويمثـــل هـــذا المذهب ثورة على الميتافيزيقا التي تميزت بها عصـــور الفلســـفات التقليدية [٣]

---

[1]) J. Donald Bulter, Op . cit., P. 417 .

[٢]) عبد المنعم الحفني : مرجع سابق، ص ٤٣ .

[٣]) يوسف كرم وآخرون : مرجع سابق ، ص ٣٠ .

كان ظهور التصنيع مثيرا للاهتمام بفكـرة المنفعـة، وهـو الاهتمام الذي كان يعارضه الرومانسيون بشدة، ولكن هـذه الفلسـفة التي كانت تفتقر إلى الجاذبية والتشويق كان لها آخر الأمر في ميدان الإصلاح الاجتماعي نتائج تفوق بكثير كل مـا أدى إليـه السـخط الرومانتيكي الذي إثارته بين الشعراء والمثاليين وكانـت التغيـرات التي تدعو إليها فلسفة المنفعة تدريجية منظمة وكانت أبعد ما تكـون عن الثورة [١]

وقد اشتق مذهب المنفعة من نظرية أخلاقية ترجـع بوجـه خاص إلى هتشيسون الذي كان قد عرضها في عام (١٧٢٥) وترى النظرية باختصار أن الخير هو اللذة، والشر هو الألم، ومن هنا فإن أفضل حالة يمكن بلوغها هي تلك التي يبلغ فيها تفوق اللذة على الألم أقصى مداه، وقد أخذ بنتام بهذا الرأي وأصبح يعرف باسـم مـذهب المنفعة وهو عنده مرتبط بعلم النفس من حيث أن ما يسعى الناس إلى بلوغه هو تحصيل أكبر قدر من السعادة لأنفسـهم وكلمـة السـعادة مساوية في معناها لكلمة اللذة [٢].

عكف على هذا المبدأ ــ مبدأ المنفعة ــ العديد من الفلاسـفة المفكرين في محاولة لتحديد كيف يمكن الحصول على أكبر منفعـة لأكبر قدر من الناس، وفسروها على أنحاء شتى وبمذاهب عديـدة، لكن بيرس ناقش هذا الأمر في إطار مناقشته لطبيعة البحث العلمـي والدوافع الكامنة وراء هذا السعي، فرأى أن البحث ينشأ من نوع من

---

[١]) براتراند رسل : مرجع سابق، جـ ٢، ص ٢٢١ .
[٢]) المرجع السابق، جـ ٢، ص ٢١٣ : ٢١٦ .

عدم الرضا أو عدم الارتياح وهدفه الوصول إلى حالة الراحة أو الاستقرار، والرأي الذي يقبله المرء في أية مرحلة ليحقق به هذا الارتياح هو الحقيقة بقدر ما يستطيع أن يعرفها، ولكن المرء على الدوام عرضة للاعتقاد بأنه قد تظهر أدلة جديدة تغير رأيه وموقفه وبالتالي فلا يمكنه الوثوق من أنه لم يرتكب خطأ. ويرى بيرس أن أية عبارة تزعم أنها حقيقة ينبغي أن يكون لها نتائج عملية، أي أنها يجب أن تسمح بإمكان قيام فعل معين في المستقبل وتكوين استعداد للتصرف على هذا النحو، وهكذا يصبح معنى قضية ما هو هذه النتائج العملية ذاتها. غير أن وليم جيمس صاغ من كلام بيرس ما أسماه البرجماتية، وهناك اعتقاد بأن البرجماتية المعاصرة لا تنتمي إلى أفكار بيرس إلا بالقدر الذي اعتقد وليم جيمس أنه كان يقوله [١]

وقد أكد وليم جيمس في كتاباته ومحاضراته أنه لم يخترع شخصيا شيئا جديدا، وأن جذور ما يقول به لا يمكن فقط اقتفاء أثرها إلى الماضي البعيد وإنما هي أيضا تمثل اتجاها معاصرا واسعا يشترك فيه جيمس مع الآخرين، وكان هذا الاتجاه يتضمن المنطق الحديث بتوكيده على الوظيفة الادائية للأفكار لتمييزها عن الوظيفة التمثيلية لها، ويتضمن كذلك مذاهب التطور والنسبية التاريخية التي تؤكد أهمية التغير والمرونة والتكيف في المعرفة الإنسانية [٢]

---

[١]) المرجع السابق: ص ص ٢٤٠ : ٢٤٣ .

[٢]) رالف بارتون بيري : أفكار وشخصية وليام جيمس . ترجمة : محمد على العريان، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٥، ص ٤٠٨ .

الظروف التي مهدت للبرجماتية :

أ ـ العوامل الفكرية العالمية :

رغم حداثة الفلسفة البرجماتية، فإن لها جذورها في الماضي البعيد، وعلى وجه الخصوص في تعاليم هيرقليطس Heraclitus والسوفسطائيين [١] حيث نادى هيرقليطس بأن التغير هو أحد العلاقات المميزة للكون وتجمعه مع البرجماتية في موقفها من الواقع عدم الموافقة على ثباته، بل أن كلاهما يعتبر العالم في تغير دائم كعملية تغير مياه النهر الدائمة [٢]

ويتفق بروتاجوراس Protagoras أحد السوفسطائيين مع هذا القول بالتغير أيضا، وأهم ما يوجد بين البرجماتيين والسوفسطائيين شكهم المعرفي الذي دعاهم إلى القول بالنسبية وأن الإنسان الفرد هو معيار كل شيء مع تحوير وتعديل أساسي هو أن جون ديوي يستبدل الإدراك الحسي لدى بروتاجوراس بالفروض المختبرة مما يعطي مدى أوسع للمعرفة، وجعل المعرفة عملية اجتماعية يكاد يقترب به ـ أعني ديوي ـ من القول بأن العقل الاجتماعي بفضل قدرته على التجريب هو مقياس كل الأشياء [٣]

وفي العصور الحديثة يمكن أن ترد البرجماتية بشكل عام إلى التراث التجريبي الحسي البريطاني الذي يرى أننا لا نعرف إلا ما تقدمه لنا حواسنا [٤] وتأثرت بشكل خاص ببيكون في قوله بالطريقة

---

1) J . Donald Butler, Op. cit,. P. 417 .
2) I bid, P. 418, 419 .
3) I bid, P . 421 : 422 .
4) Ceorge . F . Kheller . Op. cit., P. 13 .

الاستقرائية واعتباره العلم مسعى اجتماعي [١]، ووضعية كونت من حيث اهتمامه بالعلاقات الاجتماعية وتطبيق العلم على المجتمع، فالأفكار عندهما تنشأ دائما في سياقات اجتماعية [٢]

ب ـ العوامل الاجتماعية الداخلية :

البرجماتية فلسفة أمريكية الروح، تنبعث من ظروف المجتمع الأمريكي وتحمل سماته. فأمريكا المجتمع الذي يتغير بصفة مستمرة والذي يعيش يومه، لا ينظر إلى الأمس أبدا أم حيث لا تاريخ قديم له، كان له أثر في ظهور الفلسفة البرجماتية بسماتها الخاصة التي لا تؤمن بالجبر وتعتقد أن التفكير يرتبط بالعمل ويلازمه، وأن النظريات والمذاهب فروض للعمل، وأن الحقيقة في تغير مستمر وأن الإنسان قادر على صياغة واقعه، فكل هذه الأفكار لها أصولها وأسسها في التطور السياسي والاجتماعي لهذا المجتمع الأمريكي [٣]

البرجماتية والفلسفة

ثارت البرجماتية ضد الميتافيزيقا والفلسفة التقليدية وألقت البرجماتية بكل ثقلها على ميدان المعرفة حتى اتهمت بأنها ليس لديها أي ميتافيزيقا [٤]، وبالطبع هذا غير صحيح فهي لها ميتافيزيقاها التي تجدها لدى الفلسفات التقليدية وكانت هذه الميتافيزيقا التقليدية هدفا لهجوم ديوي لسببين رئيسيين [٥] :

---

1) Jonald Butler, O p . cit ., P. 426 .

2) I bid , P. 430 .

٣) سعيد إسماعيل على : فلسفات تربوية معاصرة، الكويت سلسلة عالم المعرفة، ١٩٨٠، ص ٥٣ .

4) J . Donald Butler, Op . cit., P. 451 .

٥) حسن عبد الحميد: مرجع سابق، ص ١٩٨ .

١ ــ إن التفكير الميتافيزيقي لا يبدي في الواقع أي اهتمـام، بما يتصل بسيطرة الإنسان سيطرة عاقلة على الطبيعة، فهو ليس إلا تفكير ضال لم يسهم بشيء فيما أحرزه الإنسان من تقدم عن طريـق العلم ومناهجه .

٢ ــ إن التفكير الميتافيزقي باهتمامه الزائد ببعض الأمـور التي لا تهم الإنسان في حياته العملية قد أعاق البحث العلمي وصبغ الفلسفة بصبغة قطعية جامدة، وأغلق عقول الناس وأعاقها عن البحث في العلم الطبيعي لاستخراج ما فيه من إمكانات كامنة .

ويساير جون ديوي كل من فرنسيس بيكون وهوبز وسبنسـر وجون ستيوارث مل في اعتبار الميتافيزيقا صدى لعلـم اللاهـوت المتخفي وراءها، ولهذا فإن المشكلة الأساسية للفلسـفة هـي إنهـا سمحت لمباحثها أن تختلط بالمباحث الدينية [١]

ويرى ديوي أن الإنسانية لن تتقدم إلا إذا تبنى الإنسان وجهة النظر الطبيعية في كل الميادين وهو ما يعني أن نفهم الحياة والعقـل بالطريقة البيولوجية، أي كعضو أو كائن حي في بيئة تـؤثر عليـه ويقاومها، وأن الفلسفة يجب ألا تسعى إلـى معرفـة كيفيـة العـالم الخارجي ولكن تتجه إلى محاولة معرفة كيفية السـيطرة عليـه [٢]، ولذلك جاءت البرجماتية فلسفة قائمة على التحليل العلمي تسعى إلى الحلول العقلية القائمة على التحليل الموضوعي والعلمي الخالي مـن

---

[١]) المرجع السابق: ص ١٩٨ .
[٢]) المرجع السابق: ص ١٩٩ .

الهوى لكل الأدلة قبل قبول أي حل [١] فبدت وكأنها في جوهرها ليست فلسفة بالمعنى الدقيق بل هي أقرب ما تكون إلى طريقة للتفكير تحاول أن تضع معيارا للتمييز بين ما هو حق وما هو باطل في الأفكار والمعتقدات [٢]

وبذلك فهمت البرجماتية الفلسفة على أنها مرتبطة بالظروف الثقافية من حيث ابتدائها وانتهائها، فهي تنشأ من ميل طبيعي لدى الإنسان في إعمال عقله فيما تؤدي إليه ثقافة العصر من مشكلات، وينبغي أن تقوم على أساس ميلها إلى حل هذه المشكلات من أجل تكوين ثقافة المستقبل [٣]

طبيعة الكون في البرجماتية

الكون أو العالم في البرجماتية يستخدم ليشير بشكل عام إلى العملية أو النظام الذي يحيا في نطاقه الإنسان، فالكلمة بشكل أولى تحمل المدلول الذي تشير إليه كلمات Cosmos (كوزموس) بمعنى نظام الكون، والطبيعة Nature، والواقع Reality دون أن تكون مطابقة لأي من هذه الكلمات [٤]

ويتمثل الكون في البرجماتية في جملة القضايا التالية :

إن العالم هو خلفية الصورة أو المنظر الذي تجري فيه الأحداث وكل نشاط أنساني، وأن هذا العالم في حالة تغير مستمر [٥]

---

[1]) Tom . E. C. Smith, Op. cit, P. 61 .

[٢]) محمد مهران رشوان: مرجع سابق، ص ٤٣ .

[٣]) حسن عبد الحميد: مرجع سابق، ص ٢٠٢ .

[4]) J . Donald Butler, Op . cit., P . 453 .

[5]) I bid , P . 454 .

فالعــالم مــازال فــي مرحلة الخلــق وهو خاضع للتجربة والبحث العلمي (١) وهو عالم غير ثابت ولذلك فهو عالم غير آمن لأن التغير يعنــي عدم القدرة على التنبؤ، وبالتالي يجب قبول هذا الوضع على أنه شيء محتم وعلينا أن نكون دائما مستعدين لمواجهة أحداث غير متوقعة سواء كانت طيبة أو غير ذلك (٢) وهو عالم غير كامل وغير محــدد الملامح، فالعالم ليس كالآلة كل جزء فيه له دور، وليس فيه أي مكــان لأي إضــافة، إنــه عــالم لم ينته خلقه ومازال به مكان للإضافات والتحسينات ويمكن للإنسان من خلال نشاطه التجريبي أن يعــدل فــيه، (٣) فهم يرون الكون " بالطريقة التي صوره بها العالم الدنمركــي "تيخو براهي " Jycho Brahe أعنى أنه كون قد تكون آلياته غير منضبطة تماما بحيث تسمح بكثير من الخروج عن النظام الدقيق، وقد تكون المصادفة فيه عاملا حقيقيا هاما إلى أبعد حد " (٤) وهــو عالم كثرة وتعدد Pluralistic يسير نحو أغراض معينة في عملــياته ولا يضــم حقــائق علويــة أو أعلــى مــن الواقــع Transempirical Reality ، لا يضــمن الــتقدم فهو غير محدد المعالم فيما يتعلق بالقيم، ولذلك فإن عملية إعادة توجيه قوى الطبيعة بواسطة الإنسان يمكن أن تتم لتحديد المستقبل فعلى الإنسان أن يواجه الحياة بشجاعة وأن يحصل منها أقصى ما يستطيع فالنهايــة ليست

---

١) هاني عبد الرحمن صالح: فلسفة التربية، عمان: مطبعة الجيش العربي، ١٩٦٧، ص ٧٦ .
2) J.Donald Butler, Op.Cit., P. 454.
3) I bid . P . 455 .
٤) محمد مهران رشوان: مرجع سابق، ص ٥٦ .

مـــنحة، ولكن الطريق الوحيد الذي يوصل للنهاية المرغوبة متروك للإنسان ليواجه الحياة ويصنع منها أفضل ما يراه بجهده وكده [١]

الإنسان في البرجماتية :

ترى البرجماتية أن الإنسان جزء من نظام الطبيعة وأنه يجب أن يظـــل علـــى علاقة مستمرة بالعمليات الاجتماعية والطبيعية [٢] وبالتالـــي فهـــم يرون أن الطبيعة الإنسانية مرنه وقابلة للتشكيل وأن الطفـــل كـــيان عضـــوي نشط مشغول باستمرار بإعادة بناء خبراته الخاصـــة وتأويلهـــا، [٣] وإذا كان على الإنسان أن يتعلم كيف يعيش ويدرك القيم بشكل إيجابي فإنه يجب ألا يهرب من مصادفات الخبرة واحـــتمالاتها بـــل يجـــب أن يدخل في علاقات مواجهة مع الطبيعة والمجـــتمع وأن يعمـــل بشـــكل غرضي كامل في مواجهة المشاكل والتوترات التي تنشأ عن العلاقات المباشرة [٤] فالإنسان هو محصلة هـــذه العلاقـــات والخبرات التي يحصلها من خلال التعامل مع بيئته المادية والاجتماعية

البرجماتية والابستمولوجيا :

ليســـت البرجماتـــية تجريبـــية بشكل نقي في فهمها للإدراك الحســـي، فالتجريبية النقية تعالج الإدراك الحسي كما تعالجه الواقعية التي ترى أن الإحساس عملية تلقي سلبي للانطباعات أو الاستثارات القادمـــة من العالم الخارجي، إلا أن البرجمانية تتمسك بأن الإدراك

---

[1]) J.Donald Butler, Op.Cit., P.P 455. 456.

[2]) I bid. P . 506 .

[3]) جورج . ف . تيلر : مرجع سابق، ص ١٩ .

[4]) J . Donald Batler, Op.cit., P.506.

الحسي ليس سلبياً، وليس مجرد تلقي لانطباعات الواقع بشكل خالص. فالبرجماتية ترى أن الإنسان عندما يشتبك مع الأشياء ويتلقى انطباعاتها من خلال الحواس يكون منغمسا بشكل إيجابي في علاقة أخذ وعطاء مع العالم، يؤثر في الأشياء وتؤثر فيه الأشياء وتستثيره .

فالحواس ليست مجرد منافذ عند البرجماتية ـ بل هي طريق لخلق علاقة إيجابية بين الإنسان والبيئة أو العالم الذي يعيش فيه، إذن فهي عملية تأثير وتأثر في آن واحد، فعل وانفعال معا [١]

تلك هي العملية التي يتم من خلالها اكتساب الحقائق ولكن البرجماتية ترى في امتلاك وتركيم الحقائق رذيلة، فهذه الحقائق ليست مطلوبة ـ في البرجماتية ـ لذاتها . بل أن أهميتها في مساعدتها للإنسان في بناء فروض للعمل التجريبي، ولذلك فالطريقة العلمية القائمة على مواجهة الإنسان للمواقف وإحساسه بالخطأ أو المشكل فيها، وسعيه للمعرفة، وبناء الفروض واختبارها للوصول إلى نتائج تساعد في المواجهة المستمرة بين الإنسان والطبيعة، هذه العملية هي الأهم من وجهة نظر البرجماتية [٢] ونتيجة لذلك نجد قدرا من الاتفاق بين البرجماتية والمثالية ذلك أن كلاهما يرى أن الحقائق الجزئية ليست معرفة، لأنها مشتتة لا يجمع بينها مبدأ عام. ولذلك فلابد من وجود عنصر عقلي يدخل في عملية المعرفة يحقق هذا الانسجام، غير أن البرجماتية تختلف عن المثالية في أن هذا العنصر العقلي ليس مبدأ عام وليس مقومات فطرية في العقل، وإنما

---

[1]) I bid, P . 448 .
[2]) I bid . P. P. 449 : 451 .

هو نمط تنظيمي يمثل جوهر المعرفة ويؤدي إلى فروض توحي بها الحقائق الجزئية وتستخدم في علاج الموقف المشكل [١]

يبقى بعد ذلك أن نتعرض لمعيار صدق المعرفة في البرجماتية، وهو معيار جديد يختلف عن معيار التطابق مع الواقع لدى الواقعية الساذجة، كما يختلف عن معيار الاتساق الذي تأخذ به المثالية، فالمعيار هنا لدى البرجماتية هو ما يمكن أن يؤدي إليه الفرض أو الفكرة من نتائج [٢] ويمكن إجمال النظرة البرجماتية في الحق أو الصدق دون الدخول في تفاصيل الخلاف بين آحاد الفلاسفة البرجماتيين على الوجه التالي [٣] :

١ ـ إن نظرية الحقيقة البرجماتية تقر بأن الحق أمر يحدث للفكرة أكثر من أن يكون خاصية ثابتة لها، فقبل اكتشاف إمكانية عمل الفكرة أو المعتقد لا يكون صحيحا أو خاطئا .

٢ ـ إن الحقيقة والصدق ليس أمرا جامدا، بل هو ينمو ويتطور مع الزمن إذ قد تكون الفكرة صالحة في فترة زمنية معينة ولكن مع تغير الظروف والأحوال وبمرور الزمن لا تعود صالحة كما كانت، وبذلك فالصدق والكذب والحق والباطل والصواب والخطأ كلها مفاهيم نسبية وليست مطلقة .

---

١) ابراهيم محمد الشافعي: مرجع سابق، ص ٣١٥ .
٢) محمد مهران رشوان: مرجع سابق، ص ص ٥٨ : ٦١ .
٣) المرجع السابق: ص ٧٢ : ٧٤ .

٣ ــ تقترب النظرة البرجماتية من النظرة السلوكية التي ترى أن صحة الاعتقاد تعتمد على ما يؤدي إليه من تحقيق الغرض المنشود ويكون خاطئا إذا فشل في ذلك .

البرجماتية والقيم :

القيم في نظر البرجماتية نسبية وليست مطلقة، كما أنها متغيرة من عصر إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى، فالإنسان هو الذي يحدد القيم التي تحقق له السعادة [١] " وليس معنى هذا المناداة بأن القيم الخلقية العملية يجب أن تتذبذب من شهر إلى شهر، بل معناه أنه ما من تعاليم معينة ينبغي اعتبارها ملزمة بصورة كلية شاملة بصرف النظر عن الظروف التي تطبق فيها هذه التعاليم فالوصية القائلة لا تقتل ليست مبدأ مطلقا. ففي وقت معين يكون الصواب أن تقتل دفاعا عن النفس مثلا أو لإنقاذ حياة شخص آخر وينبغي أن يتعلم الطفل كيف يتخذ قرارات خلقية صعبة لا بالرجوع إلى مبادئ جامدة. بل باختيار المسار العملي الذي من شأنه أن يؤتي أفضل النتائج " [٢] .

ومن ثم فإن البرجماتيين يقرون أن القيمة مادية بحتة وكفاءتها تكمن في الحصول على النتائج التي تخدم غرضا ماديا [٣]

---

[١]) ابراهيم محمد الشافعي : مرجع سابق، ص ٣٧٨ : ٣٨٠ .
[٢]) جورج . ف . تيلر : مرجع سابق، ص ٤٣ .
[٣]) حين سليمان قورة: مرجع سابق، ص ١٧٩ .

على أنه يجب ملاحظة أن "المنفعة ليست بذات معنى محـــدد يمكن القياس عليه بل هـــي نســبية تختلــف بــاختلاف المواقــف والأشخاص فما يحقق النفع لشخص قد لا يحققه لآخر، وما يســوق المنفعة في موقف قد لا يسوقها في موقف آخر، وإذا فعلينا أن نحدد في بداية كل موقف بعض الرغبات المقبولة والحاجات المحددة التي تقصد الإشباع وتخص هذا الموقف دون سواه، ويمكن أن تتخذ أساسا محددا للقياس فيه والحكم على أي تصرف يصدر من الفــرد بأنــه يتناسب وهذا الموقف أو يتنافى معه. وبهذا يتضح أنـــه لــيس فـــي الفلسفة التقدمية أو البرجماتية مقياس عام للتقدم في كـــل المواقـــف، ولكن معيار التقدم دائما يتحدد بذات الموقف لأنها لا تعترف بـــالقيم النهائية أو الموضوعة سلفا " (١)

البرجماتية والتربية

سبب وجود المدرسة(٢):

تتعامل البرجماتية مع التربية على أنها ظاهرة اجتماعية فـــي المقام الأول، إنها وسيلة يجدد بها المجتمع نفســـه . فهـــي عمليـــة اجتماعية تحتضن الأفراد الذين تعتبرهم البرجماتيين أفرادا منفصلين لهم هوياتهم المادية والنفسية القائمة بذاتها، وهـــم فـــي ذات الوقـــت مجتمع موضوع في أشكال متفردة كل منهم عنصـــر فيـــه، ويبـــرر وجود المدرسة في ظل هذه الرؤية البرجماتية بثلاث حتميات :

---

(١) المرجع السابق: ص ١٧٩ .

(2) J . Donald Butler, Op, cit., P. 480 : 481 .

أولاً : المدرسة ضرورية لتقديم مقدار التعلم الذي يحتاجه كل جيل فالأطفال يجب أن يعرفوا ما هو أكثر مما يمكن أن يتعلموه من خلال خبرات التعلم العرضية غير المقصودة التي تقدمها الحياة اليومية في المجتمع .

ثانياً : ضرورة نقل التراث الثقافي الذي غدا معقدا جدا ومكثفا جدا وهو تراث مكتوب، فقد ولت القرون التي كان فيها الحديث الشفوي مناسبا لأي مجتمع، وعلى ذلك فلابد من تمكن الأطفال من اللغة ـ قراءة وكتابة ـ للاستفادة من ذلك التراث، ولحفظه في ذات الوقت من الضياع، وهو أمر لا يمكن إنجازه دون وجود مؤسسة متميزة تهب نفسها لهذه المهمة .

ثالثاً : تعقد الحياة في المجتمعات الحديثة وهو أمر يحتم الاستفادة من خبرات التراث وخبرات الأمم والمجتمعات الأخرى .

المعلم

دور المعلم في التربية البرجماتية يعتبر مسئولية كبيرة لا تقل عن مسئولية المعلم في التربية التقليدية، وإن كان من نوع مختلف. المعلم في البرجماتية يقوم بوظيفة التوجيه، ولذلك فعليه أن يخطط لأنشطة التعليم كما في التربية التقليدية، ولكن بطريقة مختلفة، طريقة تضع تأكيدا على استخدام الذكاء. والمعلم في البرجماتية عضو في جماعة الفصل يجب أن يحدد قدرات وحاجات الطلاب وأن يرتب الأوضاع التي تتم فيها عملية التعلم ويقدم فيها المحتوى العلمي للخبرات التي تفي بحاجات الطلاب وتنمي قدراتهم . ولذلك فهو لابد

أن يحترم حرية طلابه، لأنه لن يستطيع أن يعرف طلابه ويحدد قدراتهم ما لم يحترم حرياتهم وهكذا يفقد المعلم موقف الدكتاتور ويأخذ موقف القائد لأنشطة الجماعة والموجه لها [١]

فالمعلم الذي يقتدي بالبرجماتية يشارك تلاميذه بطريقة ديمقراطية في اتخاذ القرارات التربوية، ويسعى لتأكيد الحرية الفردية ليس فقط للتلميذ .ولكن أيضا لذاته، فحرية المعلم منهمة أهمية حرية التلميذ، بل أن حرية المعلم هي أساس حرية التلميذ حيث دونها تفقد المدرسة فاعليتها في التقدم الاجتماعي وتصبح أداة لا روح فيها ولا قوة [٢] ولذلك فالمعلم في البرجماتية وفي أمريكا بفعل البرجماتية؛ حرية كبيرة في تحديد محتوى المادة الدراسية وأنشطة التعلم ونتائج التعلم وطريقة قياسها .

الطريقة

للطريقة التربوية التي يستعملها المعلم أهميتها في البرجماتية، ولذلك فالشائع في البرجماتية استخدام المشروعات الابتكارية والبنائية بكثافة، وعن طريقها تتخطى عملية التعلم حدود المدرسة . حيث من هذه المشروعات ما يتم استكماله بأنشطة خارج الفصل وخارج المدرسة أيضا، ومنها ما يتم بجهد فردي ومنها ما يتم بجهود جماعية مشتركة، وداخل هذه المشروعات فرصة لممارسة كل أنواع طرق التدريس الشائعة وأنشطة التعلم المعروفة من مناقشة وزيارات وإجراء للتجارب

---

[١]) Ibid , P. 497, 498 .

[٢]) حسين سليمان قورة: مرجع سابق، ص ١٨٢ .

وزيارة للمكتبات وإطلاع على المراجع والملاحظة [١] وحل المشكلات وتستهدف طريقة المشروعات تحقيق هدفين أولهما : تقديم محتوى علمي معين بشكل أفضل من العرض اللفظي وثانيهما : إتباع المجرى الطبيعي لاكتساب المعرفة بدلا من التلقين ومهمتها الأولى والأخيرة أن نجعل الطفل يربط جهوده جميعها بتحقيق غاية معينة، وتستند هذه الطريقة إلى الأسس النفسية والاجتماعية كما صاغها ديوي على الوجه التالي [٢]

أهم الأسس النفسية

١ ــ مبدأ الاهتمام بطبيعة المتعلم واعتباره محور عملية التعلم

٢ ــ مبدأ النشاط الذاتي والتعلم عن طريق العمل Learning by doing وهو مبدأ يرى أن المتعلم يتعلم عن طريق الخبرة الشخصية والمعاناة والمشاركة، وبالتالي فهو عنصر فعال في عملية التعلم يبحث وينقب ويكشف ويجرب ويستنتج ويعيش التجربة ويتعلم ما يعيشه.

٣ ــ مبدأ الحرية ويعني أن ننطلق من ميول الطفل واهتماماته وأن نشكل الظروف بما يسمح لتلك الميول والاهتمامات أن تنطلق وتتفتح

أما الأساس الاجتماعي فهو اعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية والنظر إليها على أنها صورة للحياة الاجتماعية بل إنها الحياة نفسها كما يقول ديوي .

---

[١]) عبد الله عبد الدايم: مرجع سابق، ص ٥٨٧ : ٥٨٨ .

[٢]) Ibid . P. 498, 499.

الهدف التربوي

ترى البرجماتية أن عملية وضع هدف عام وشامل للتربية يعتبر أمرا بعيد المنال إن لم يكن مستحيلا "فالأهداف التي تأكدت صحتها في الماضي لن تظل كذلك إلى ما لا نهاية بحيث تصلح أهدافا للمستقبل قريبة أو بعيدة، لأن العالم لا يكف عن التغير ويختلط فيه الجديد بالعادي المألوف، ويظل قلقا مزعزعا وتظل الأهداف التربوية فيه عرضه للتعديل والتحور " [١] ، ولذلك فهم لا يسعون إلا لوضع أهداف خاصة محددة Specific Objectives تتعدد بتعدد مواقف التعلم، ولذلك لا يمكن أن يتم مناقشتها بشكل عام، وحجتهم في ذلك أن مواقف التعلم الرسمية وغير الرسمية دائما عبارة عن سلاسل في حركة مستمرة كل حلقة منها توصل للأخرى، وأهداف كل موقف دائما محددة لحل المشكل الذي يواجه الفرد في هذا الموقف، وبالتالي فبمجرد تحقيق الهدف يخلي مكانه لغيره من الأهداف التي تتناسب والموقف المشكل الجديد، وبالتالي فليس هناك إمكانية لوضع هدف عام إلا أن يقال أن هذا الهدف هو المزيد من التربية more education حيث أن التسلسل الذي تسير فيه عملية التعلم في الطبيعة وفي المدرسة أيضا يجعل تخطى الموقف وحل أشكاله وسيلة لبناء الفروض اللازمة لحل الموقف المشكل التالي وهكذا [٢]

---

[٣]) حسين سليمان قورة: مرجع سابق، ص ١٨٠ .

[2]) J.Donalel Butley, P. 486, 487 .

التلميذ

تنظر البرجماتية دائما إلى التلميذ في ضوء السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه، فهم وإن كانوا أفرادا لهم ذواتهم الخاصة فهم جــزء من المجرى العام للأحداث في المجتمع، إنهم غير منفصــلين عــن عملية الحياة الاجتماعية التــي هــي الوحــدة العضــوية للفــردي والاجتماعي، ولكنهم أفراد منفصلين يجب أن يعاملوا كوحدة [١]

للتلميذ بالطبع جانبه البيولوجي الــذي تعتــرف بــه وتقــره البرجماتية، ولكنه ليس مجرد كائن عضوي في شكل مادي جامد إن له جانبه الثقافي، ولذلك فله خبرات ذات قيمة ليســت لغيــره مــن الكائنات العضوية [٢] فالطفل لا ينمو جيــدا مــن خــلال الارتبــاط بالآخرين "لذا لابد أن يتعلم كيف يعيش في مجتمع من الأفراد وكيف يتعاون معهم؟ وكيف يكيف نفسه بــذكاء للاحتياجــات والمطــامح الاجتماعية " [٣]

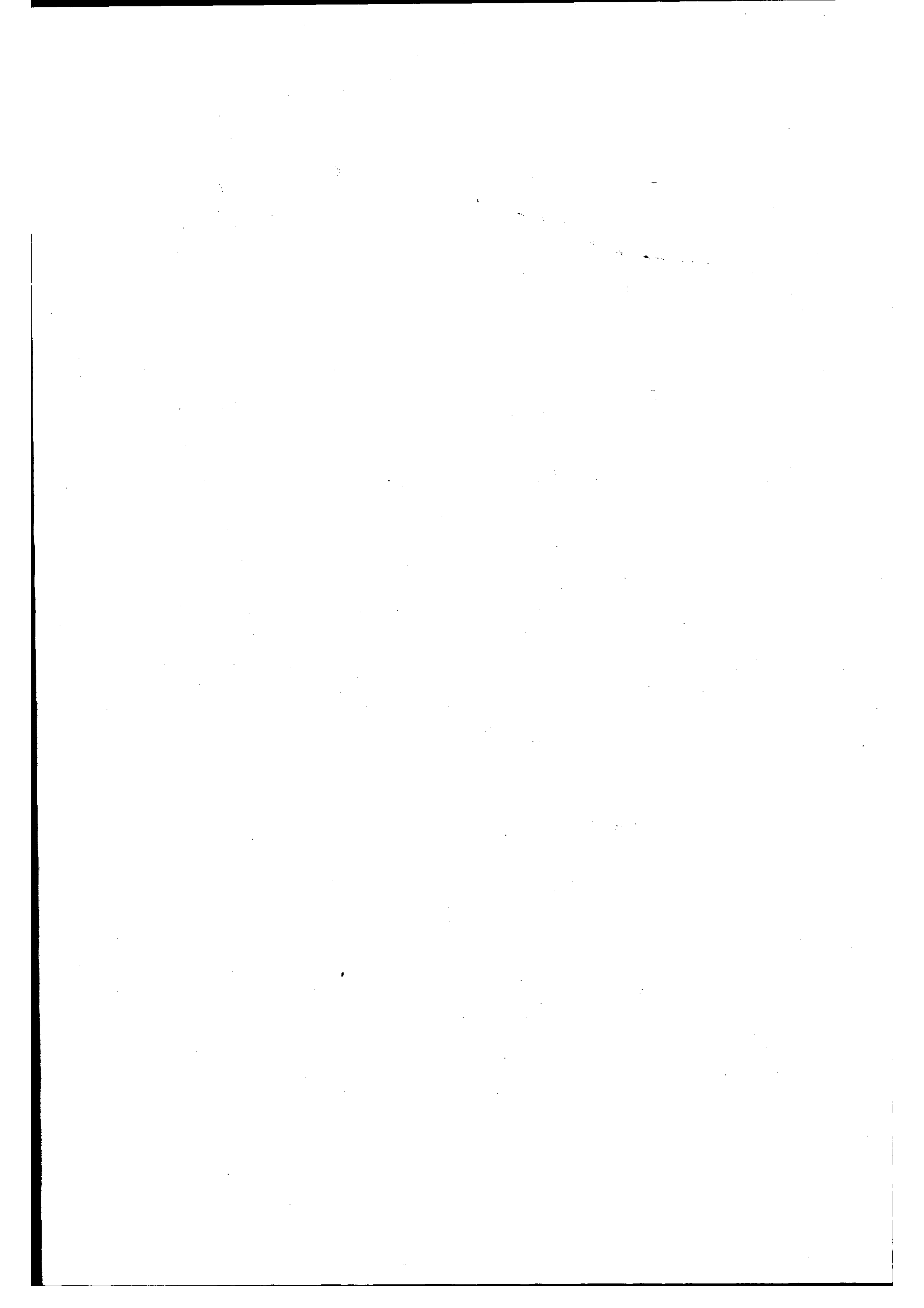
---

1) I bid, P. 483 .
2) I bid, P . 489 .

٣) جورج . ف . تيلر: مرجع سابق، ص ١٩ .

الفصل السادس

الوجودية



الفصل السادس

الوجودية

الوجودية اسم لاتجاه أو نزعة في تاريخ الفلسفة تنطوي على عداء للنظر المجرد الذي يطمس ما في الحياة الفعلية من حالات التباين وعدم الاطراد [١] ولفظ الوجودية Existentialism مشتق من كلمة وجود Existent حيث أخذت الصفة والصق بها المقطع ism الذي يعني الأسبقية وبذلك فالوجودية تعني أسبقية الوجود، أي أسبقية وجود الإنسان الفرد على ماهيته [٢]

وإذا كانت الفلسفة عند الماركسيين أداة للكشف عن قوانين تغير المادة فقد تحولت عند الوجوديين إلى منهج يصف أبعاد التجربة الذاتية الحيوية للإنسان في خضم الوجود [٣] وإن كان ديكارت يعلق الوجود على الفكر أي الوعي فقد جاء سارتر ليعلق الوعي على الوجود، فديكارت يبدو كمن يسأل هل أنت ذو فكر؟ إذن فأنت موجود بلا شك في ذلك، أما سارتر فيسأل هل أنت موجود ؟ إذن فأنت ذو فكر ووعي [٤] معنى ذلك أن الوجودية تجعل الوجود سابقا على الماهية لأن الوجود سابق على الوعي، والماهية لا تدرك إلا بوعي أي بعقل مفكر موجود بالفعل، ولذلك تعتبر الفلسفة عند

---

١) جلال العشري: دائرة معارف الوجودية، الفكر المعاصر ع ٢٥ ، مارس ١٩٦٧، ص ٦٦ .

٢) حسن عبد الحميد: مرجع سابق، ص ٢٠٩ .

٣) محمد علي أبو ريان: مرجع سابق، ص ٣٥ .

٤) زكي نجيب محمود، سارتر في حياتنا الثقافية، الفكر المعاصر، ع ٢٥، مارس، ١٩٦٧، ص ١١ .

الوجوديين منهجا وصفيا للتجربة الذاتية [١]، حيث يقرر هيدجر أننا لا نفهم الوجود إلا عن طريق وجودنا أو في صميم كينونتنا، وأن الوعي هو الشعور بشيء، فلا يتصور الوجود البشري على أنه ذاتية منغلقة على نفسها بل يتصوره موجها نحو العالم الخارجي، فكلمة الحقيقة عنده مشتقة من لفظه يونانية تتكون من مقطعين: الأول يعني نفي، والثاني يعني ستر أو حجب، فبالتالي معناها كشف المحجوب، أو إزالة الغطاء، ومن يقوم بكشف المحجوب وإزالة الغطاء هو الإنسان، ولهذا يجب أن يبقى مفتوحا للوجود، وهذا الانفتاح فعل حر يقوم به الإنسان، ومن هنا كانت ماهية الحقيقة هي الحرية بمعنى الانفتاح على الوجود، ولذلك فالحقيقة الوجودية الذاتية الشخصية هي الأسمى من الحقيقة العلمية عند يسبرز لأنها تجربة حية ومعاناة مباشرة [٢]

ويرجع ظهور الوجودية الحديثة إلى عاملين :

ـ الأول : إنها جاءت كرد فعل لإنعدام الأمان بعد حربين عالميتين خلقتا في الإنسان إحساسا بالقهر وعدم الأمان خاصة وقد صاحبها ازدهار العلم وبداية الثورة الصناعية الثانية بمنجزاتها المعجزة وتطور أسلحة الدمار بشكل مذهل . هذه التطورات البعيدة المدى تجاوزت أحيانا قدرة الإنسان على التكيف مع الأوضاع الجديدة، فلم يعد في مقدور الإنسان أن يتطلع إلى المستقبل بنظرة

---

[١]) محمد علي أبو ريان: مرجع سابق، ص ٣٥ .

[٢]) عبد الرحمن بدوي، مدخل جديد إلى الفلسفة، مرجع سابق، ص ١٥٠ ، ١٥١ .

بعيدة المدى كما كانت الحال في القرون السابقة [١] وفي نفس الوقت أخذت ممارسات الدولة تتعدى بشدة على حرية التصرف التي كان يتمتع بها الأفراد بحيث أصبح التنظيم الدقيق هو طابع حياتنا الحديثة، وكان ذلك الضغط هو الدافع إلى ظهور تيارات الفكر اللا عقلي في الفلسفة كرد فعل لفلسفات القوة التي استوحتها أنظمة الحكم الاستبدادية المعاصرة [٢]

الثاني : مناهضة المذهب العقلي في الفلسفة والنظر إليه على أنه عاجز عن تقديم تفسير سليم لمعنى الوجود الإنساني، فالعقلاني حين يستخدم نسقا من المفاهيم يقدم أوصافا عامة لا تستوعب المذاق المميز للتجربة الإنسانية الفردية [٣]، وقد ثار كيركجارد ثورة عنيفة على فلسفة هيجل، فقال أن الفلسفة ليست بحثا في المعاني المجردة، بل هي بحث في المعاني المشخصة، فمثلا نجد أن الموت كمعنى عام لا يعتبر مشكلة فلسفية جديرة بالنظر، أي أن نهاية الإنسان بالموت ومصيره المحتوم لا يعتبر مشكلة فلسفية، أما المشكلة الحقة في نظره وهي المشكلة الحقيقية للفلسفة فهي أني أموت كفرد معين مشخص، وهناك فرق بين الموقفين، فالنظر إلى الموت كمشكلة عامة يختلف كثيرا عنه كمشكلة خاصة متعلقة بالشخص المتأمل.

ولذلك فالعقلي المجرد أو الكلي أو المعاني المجردة ليست هي موضوعات الفلسفة الحقيقية، بل هي الذات المشخصة بكل

---

[١] برتداند رسل، كلمة الغرب، ج٢مرجع سابق، ص ٢٩٤ .

[٢]) المرجع السابق، ص ٢٩٥ .

[٣]) المرجع السابق: ص ٢٩٦ .

إمكانياتها [١] ، والتي تقيس الحقائق ولذلك قال البعض بأن" الوجودية من أقدم المذاهب الفلسفية لأنها فلسفة تحيا الوجود وتشارك فيه، وهناك فرق بين أن يفكر الإنسان في الوجود وينظر إليه من الخارج، وبين أن يحياه ويمارسه في تجربته " [٢]

كما هو واضح مما سبق ، فإن وجهة نظر الوجودية في الوجود أو الكون ؛ أن الوجود لا يمكن أن يستنبط من مبادئ منطقية عامة [٣] فالكون الفيزيائي والعالم بمعزل عن الإنسان ليس له معنى ولا غرض [٤]

ولذلك فالوجود عند هيدجر ليس هو الوجود العام في الفلسفات العقلية بل هو وجودي أنا كذات تحيا وتفكر، أما الأشياء الموجودة في الخارج، وهي غير وجودي المشخص فما هي إلا أدوات أو وسائل يرتبط بعضها بالبعض الآخر عن طريق الإحالة، أي أن بعضها يشير إلى البعض الآخر، ولولا هذا الارتباط لكانت الأشياء منفصلة فيما بينها انفصالا تاما، وإذا قلنا أن الوجود هو وجود الذات المشخصة المفردة فان معنى هذا أن هناك ما هو غير هذه الذات، أي ذوات الآخرين، أو مجموع الأفراد الآخرين غير شخصي أنا، وهو ما يطلق عليه الغير [٥] وبذلك فالوجودية لا تتحدث عن الإنسان المقفل على ذاته والذي قطع كل علاقة له بالعالم

---

[١]) محمد على أبو ريان، مرجع سابق، ص ٣٦، ٣٧ .
[٢]) المرجع السابق، ص ١٨٦ .
[٣]) برتراند رسل، مرجع سابق، ص ٣٠٢ .
[٤]) جورج . ف . نيللر، مرجع سابق، ص ٧٩ .
[٥]) محمد على أبو ريان، مرجع سابق، ص ٣٨، ٣٩ .

الخارجي والمجتمع، بل هي تؤكد أن الوجود الإنساني وجود مرتبط بوجود العالم على نحو يمكننا من القول بأن الإنسان يجد نفسه دائما في مواقف محددة [١]

والموقف هو علاقة الإنسان بمكونات الإطار الذي يعيش فيه وبالناس والأشياء [٢] والإنسان بإدراكه للموقف يتخذ قراره بحرية ليعلو فوق الموقف الكائن إلى ما سيكون؛ وهكذا باستمرار يظل الإنسان في صيرورة دائما، وبذلك فالوجود دائما آني حالي لا يكون أبدا، لأنه يخلق نفسه باستمرار عن طريق الحرية والصيرورة، فهو عبارة عن مشروع أو مسودة لأمر لا يكتمل أبدا .

وهذا الفهم للوجود الإنساني نتج عن اعتبار الإنسان بمثابة ذاتية خالصة خلاقة . فالإنسان يخلق نفسه بحرية أو أن شئت فقل أن الإنسان هو حريته [٣]

بناء على ما سبق لابد أن تكون الحقيقة في الوجودية ذاتية، بل الذاتية هي الحقيقة، وبعبارة أخرى أنا لا أعرف الحقيقة إلا عندما تصبح حياة في ذاتي [٤] والإنسان غير مدين للطبيعة بشيء عدا وجوده، ووجوده سابق على ماهيته، بمعنى أنه يجب أن يوجد أولا إن كان سيعتبر شيئا على الإطلاق [٥]

---

١) حسن عبد الحميد: مرجع سابق، ص ٢١٤ .
٢) جلال العشري، مسرح المواقف عند سارتر، الفكر المعاصر ع ٢٥، مارس ١٩٦٧، ص ١٢٣ .
٣) حسن عبد الحميد، مرجع سابق، ص ٢١٤ .
٤) عبد الرحمن بدوي، مرجع سابق، ص ١٤٣ .
٥) جورج . ف . نيللر، مرجع سابق، ص ٧٩ .

وما دام الإنسان ـ كما قررنا سابقا ـ هو الذي يصنع نفسه وماهيته من خلال اختياره الحر، فإن هذه الحرية مميزة للإنسان، فالذات الإنسانية تتميز بقدرتها على الاختيار بين الممكنات، وهذا الاختيار يقتضي وجود الحرية في الشخص المختار، ووجود الحرية لديه إنما يجر إلى المسئولية، لأن الشخص الذي تترك له الحرية في فعل أي شيء إنما يحاسب في النهاية على نتيجة اختياره، والذي يدفع إلى الاختيار هو الفعل، إذ أن الإنسان لابد أن يفعل وإلا سكن وجمد وفني، فالفعل هو الدافع للاختيار، ولكن الفرد حينما يختار إنما يخاطر بإغفال ممكنات أخرى، وهذا الإغفال هو ما يسميه الوجوديون بالعدم، ومن ثم فإن هذا الاختيار يؤدي إلى الخطيئة والى المخاطرة التي تؤدي إلى القلق [١] ولذلك فالوجوديون يثورون على قيم الإنسان الحديث تلك القيم التي يستعملها الإنسان في خداع نفسه بدلا من مواجهة المعنى الحقيقي لوجوده كإنسان في عالم ملئ بالاختيارات، والإنسان يجب ألا يقبل أي أفكار مفروضة من خارجه ومتعلقة بالخير أو الشر صحيحة كانت أو خاطئة ـ بل يجب عليه أن يطور مفاهيمة الخاصة بالنسبة لهذا كله، فالخير أو الشر يتوقف على اعتقاد الفرد في رغبته في شيء من الأشياء . وبذلك فالإنسان هو المسئول الأول والأخير عن اختيار قيمة التي سيتبعها في حياته والأساس في ذلك حريته [٢]

---

[١]) محمد على أبو ريان: مرجع سابق، ص ٣٧، ٣٨ .
[٢]) هاني عبد الرحمن صالح، فلسفة التربية، عمان: مطبعة الجيش العربي، ١٩٦٥، ص ١٤٧، ١٤٨ .

في ضوء ما سبق يتفق الوجوديون على عدم التمييز أو الفصل بين الذات والموضوع، ويقللون من قيمة المعرفة العقلانية في ميدان الفلسفة، فالمعرفة الحقيقية عندهم لا تكتسب عن طريق العقل بل عن طريق امتحان الواقع ومعاناته، وتتحقق هذه المعاناة على وجه الخصوص في لحظات الضيق والألم التي يدرك الإنسان خلالها مدى كونه متناهيا، تلك اللحظات التي يتكشف له فيها أيضا مدى ضعف موقفه في العالم حيث قذف به دون أن يستشار وحيث ينتظره الموت كمصير محتوم (١)

الوجودية والتربية

هدف التربية :

الهدف الأخير للتربية بالنسبة للوجودي هو جعل الأفراد واعين بمعنى الحياة والاغتراب، وبذلك فهم مهتمون أساسا بالتربية الحرة التي تحرر الإنسان من عزلته وزيفه، وتحرير عقله من الاضطرابات التي تحول بينه وبين رؤية مواقفه وطاقاته أي أن مهمة التربية هي مساعدة الأطفال على فهم أنفسهم وفهم المواقف . وهدف التربية هو تربية الطفل ككل وليس جانبا منه ودون تحديده أيضا بالإطار الاجتماعي كما تفعل البرجماتية (٢)

---

(١) حسن عبد الحميد، مرجع سابق، ص ٢١٥ .

2.) Adrian . M. Dupuis, Robert . B. Nordberg, philosophy and Ed., Atotal view, Milwakee, the Bruce publishing company, 1968, P. 251 , 252 .

وبذلك فالمدرسة في نظر الوجودية مسئولة عن فتح المجـــال أمام التلاميذ للبحث والتدقيق في أي مجال يرغبونه للوصـــول إلـــى تنمية الفرد ككل . ومن هنا تصبح مهمة التربية والمربين من وجهة نظر الفلسفة الوجودية إيجاد الجو الحر للتلميذ ليقوم بأعمال حيويـــة تؤثر فيه كفرد، وبذلك فهم يرفضون التربية القائمـــة علـــى الحفـــظ والتلقين وإنتاج الأفراد المتشابهن وكأنهم في مصنع حيث أنها تنادي بنظام للتربية يطور شخصية الفرد ككل ويعطيه مطلق الحرية فـــي اكتشاف حقول وميادين المعرفة المختلفة واختبارها [١]

طريقة التدريس

طريقة تناول المادة التعليمية أكثر أهمية لدى الوجوديين مـــن المادة التعليمية ذاتها، وربما كان الافتراض الأساسي لهم.هو أن أي طريقة للتدريس يجب أن تضع مسئولية اختيار ما يتم تعلمه وما يعلم فعلا على عاتق الفرد، وهو ما يتفق مع إصـــرارهم علـــى الحريـــة المطلقة للفرد، والوجودي الذي يحترم نفسه يرفض الطريقة التقليدية للمحاضرة، ويرفض بنفس الدرجة طريقة حل المشكلات البرجماتية بسبب تركيزها على الجانب الاجتماعي، وأي طريقة تدعم التفكيـــر الجماعي أو الفعل الجماعي ستكون مناهضـــة للوجوديـــة والمحـــك الوحيد الباقي عندئذ هو أن يجعل المدرس من نفسه مثالا للطريقـــة التي تركز على الحرية الفردية أو الشخصية، فهو ذلك الشخص الذي يشجع الطالب على قبول الحقائق والمعتقدات اللائقة به [٢] فالمعرفة

---

[١]) هاني عبد الرحمن صالح: مرجع سابق، ص ١٤٩، ١٥٠ .

[2]) Adrian . M . Dupuis, Robert . B. Norderg, Op . cit., P . 252 .

يجب أن تقدم أو تعرض دون أن يجعل المعلم من نفسه ناقلا فقط أو موصلا فقط للمعلومات وبذلك يجب على المعلم أن يألف الموضوع الذي يعلمه بحيث عندما يعرض موضوعا تاريخيا يقدم أكبر عدد يستطيعه من وجهات النظر ويسعى لعرض الموضوع كنتاج أو ثمرة لتفكير أناس كثيرين وكبؤرة للتفكير المتصل، ثم يعرض بعد مناقشة تامة ما يعتقد أنه أفضل نظرة للموضوع ويترك للطفل حرية الاختيار، ومن حقه أن يرفض تأويل المعلم وتفسيره. فالمعلم يجب أن يكون أمينا وليس من المهم أن يكون ناجحا [١]، وبذلك تصبح وظيفة الطريقة هنا هي تزويد التلاميذ بمهارات البحث والمناقشة والتجديد والابتكار [٢]

المنهج : [٣]

مما سبق يمكن أن نستنتج أن محور الدراسة يجب أن يؤسس على اختيار التلميذ الفرد، وبذلك فهم لا يرفضون المواد التقليدية أو الحديثة بل يرفضون فقط عملية تعلمها لذاتها ولذلك فلابد أن يعطي الطالب حرية الاختيار ليختار الجوانب المعرفية التي يشعر فيها باهتمام شخصي والتي يرى أنه من خلالها يستطيع أن ينمي إمكانياته لأقصى درجة وينمي وجوده لأبعد مدى .

وفوق هذا فهناك ملمح أساسي في المنهج الوجودي يميزه عن مناهج المدارس الفلسفية الأخرى، فأغلب البرامج في المدارس غير

---

١) جورج . ف . نيللر، مرجع سابق، ص ٨٧، ٨٨ .
٢) هاني عبد الرحمن صالح : مرجع سابق، ص ١٥٤ .
3) Adrian . M. Dupuis, Robert . B. Nordberge, Op . cit, P. 255 . 256 .

الوجودية بالطبع خالية من المحتوى المصمم لإعطاء المتعلم فرصة التعبير عن شخصيته بطريقة أدبية وفنية. بينما يعطي الوجوديـــون اهتماما مكثفا لاستخدام أشكال الفنون المختلفة التي تمكن الطفل مـــن التعبير عن نفسه في المجال الفني الذي يختاره وهذا هو مـــا يربـــي التلميذ على الحرية بحق .

مؤسسات التعليم :

مما قيل حول الدور الذي يجب أن تلعبه الفردية أو الشخصية في التطور والتطبيق للطريقة التربوية، نستطيع أن نستخلص رفض الوجودية لمؤسسات التربية التقليدية (الأسرة والكنيسة والولاية ومـــا تديره أي منها من مدارس) . فالفرد المشخص للحرية المطلقة هـــو المؤسسة الوحيدة المسئولة عن خلق ماهيتها ووجودها، والوجودي لا يسمح لأي مؤسسة خارج إطار الفرد أن تغتصب حقـــه الأساســـي ومسئوليته، ذلك أن كلا من تلك المؤسسات تسعى إلى تحقيق نـــوع من التوافق مع الحياة الجماعية وهو ما يقتل حرية وتفـــرد الإنســـان وابتكاريته، وبالتالي فهم يتركوننا على نتيجة واحدة هي أن الفرد هو فقط الوكالة أو المؤسسة التربوية . أما الأسرة والكنيســـة والدولـــة فيجب فقط أن تقدم جوا مهيئا ومثمرا للفرد ليبتكر ماهيته أو جوهره. فدورهم الوحيد في العملية التربوية هو دور معاون أو مســـاعد، أو دور خدمة، لأن تلك المؤسسات جميعها يجب أن تتعاون في تحرير

الفرد من القيود الصناعية للمجتمع المنظم بحيث يصبح قادرا على الاختيار والفعل كما يرغب هو [١]

ويقترح نيللر إلغاء المدرسة بشكلها الحالي مع الاحتفاظ بتسهيلاتها من مكتبات وقاعات اجتماع وجامينيزيوم وأراضي الملاعب كتسهيلات فحسب يكون في مقدور الأطفال والشباب استخدامها للدرس والأنشطة الجماعية مثل اللعب والتمثيل والعروض الموسيقية وغيرها. وبدلا من أن يذهب التلميذ للمدرسة يذهب إلى المعلم فيلقاه سواء بمفرده أو مع بعض زملائه سواء في البيت أو في أي مكان مناسب، وبذلك فيما يرى نيللر يحقق الطالب أكثر بكثير مما يحققه الآن وفي زمن أقصر بكثير لأن المعلم سيقابل التلميذ حيث هو موجود وجودا فرديا [٢]

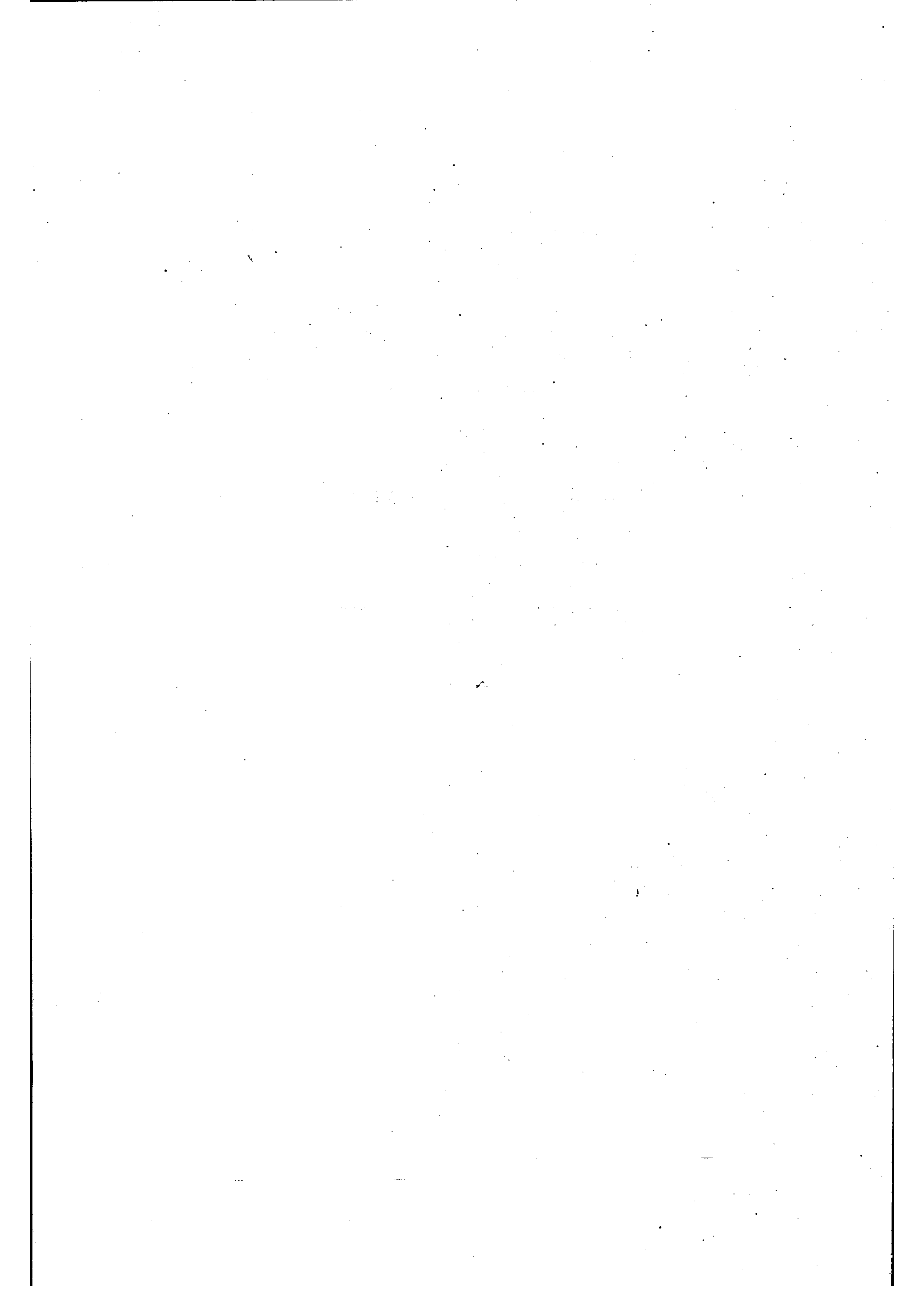
---

[1]) I bid., P. 254, 255 .

[٢]) جورج . ف . نيللر، مرجع سابق، ص ٩٠ .

الفصل السابع

التصور الإسلامي



الفصــل الســـابــع

التصور الإسلامي

قبل أن نشرع في محاولة اشتقاق أي فلسفة أو تصور إسلامي للتربية يجب أن نتوقف قليلا لنواجه الاعتراض القائل بأن الفلسفة تتعارض مع الدين، وكأن الدين يأبى التفلسف، والفلسفة تأبي التدين، والحقيقة أن الرد على هذا الاعتراض سهل. فما أسهل أن نلاحظ هذا التقارب الكبير الذي يصل أحيانا حد التطابق بين الدين والفلسفة من ناحية الموضوع حتى يمكن القول بأن [١] : موضوع الدين هو بعينة موضوع الفلسفة، فكلاهما مطلبه كلي . فإذا كانت الفلسفة تسعى إلى المعرفة أصل الوجود وغايته ومعرفة سبيل السعادة الإنسانية في العاجل والآجل، فإن هذين المطلبين اللذين يشكلان موضوع الفلسفة بقسميها النظري والعملي هما كذلك موضوع الدين بمعناه الشامل للأصول والفروع .

فإذا كانت الفلسفة هي الأصل الذي نبعث منه وتفرعت عنه العلوم، فإنها نشأت وترعرعت في أحضان الدين، حيث لعبت الأساطير الدينية دورا هاما في التمهيد لنشأة التفكير الفلسفي ولعل هذا ما تعنيه العبارة القائلة أن الفلسفة هي بنت الدين وأم العلوم. وليس معنى الاستقلال الحالي للفلسفة عن الدين انقطاع كل صلة بين الفيلسوف والدين، فمن " المؤكد أن إيمان الفيلسوف الديني كثيرا ما

---

[١] محمود حمدي زقزوق: مرجع سابق، ص ٩٢، ٩٣ .

يتسلل إلى صميم تفكيره العقلي فلا يجد مؤرخ الفلسفة بدا من أن يعترف بأن الفيلسوف قد صدر في جانب من تفكيره من أنوار الوحي " [١] وليس معناه أيضا أن الفلسفة " تخلصت تماما من كل مسحة دينية، فان من يغوص في أعماق كل فلسفة يستطيع أن يتبين في النهاية ما فيها من عناصر دينية " [٢]

هذا رأي عام ينطبق على الأديان جميعها بصفة عامة، فهل ينطبق بشكل خاص على الدين الإسلامي ؟ ، نحسب أن الإجابة بالإيجاب، فنحن نستطيع أن نقرر تمشيا مع القاعدة السابقة عن الأديان أن الإسلام لا يتعارض مع الفلسفة، بل إن القرآن والسنة يحتويان موقفا فلسفيا، ذلك أن القرآن وهو كتاب الإسلام الأول والهادف إلى هداية البشر كافة ووضعهم على طريق الهدى والحق يجب أن يكون محتويا على أصول الفلسفة الحقه على اختلاف أنواعها . بل " لقد فتح القرآن الكريم مجالا واسعا للنظر والتأمل والبحث في الكون وما يحيط به وبالقوة الحاكمة فيه . من هنا نشأ علم الكلام أو أن شئت الفلسفة الدينية " [٣] وبذلك فنحن نتفق مع القائل بأن : [٤] القرآن ليس عملا فلسفيا بمعنى أنه ليس ثمرة فلسفة، وهو لا يستخدم طرق الاكتساب الفلسفي، وطرق التعليم التي يتبعها الفلاسفة، وهي طرائق التفكير العقلي. ولكن مهما تكن الفروق بينهما

---

١) زكريا إبراهيم : مشكلة الفلسفة، مرجع سابق، ص ١١٨ .

٢) محمود حمدي زقزوق: مرجع سابق، ص ٩٣ .

٣) فيصل بدر عبد الله عون: فكرة الطبيعة في الفلسفة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة عين شمس، ١٩٦٨، ص . ب .

٤) محمد عبد الله دراز : دستور الأخلاق في القرآن، دراسة مقارنة للأخلاق النظرية في القرآن، بيروت" دار الرسالة جـ١، ١٩٧٣، ص ١٤، ١٥ .

فإن للفلسفة في جانبها الأسمى، وللدين في جميع أشكاله موضوعا واحدا مشتركا هو حل مشكلة الوجود وأصله ومصيره وتحديد الطريقة المثلى والحكيمة للسلوك، ولتحصيل السعادة بل إن القرآن حين يعرض نظريته عن الحق وعن الفضيلة لا يكتفي دائما بأن يذكر بهما العقل ويثير أمرها باستمرار أمام التفكير والتأمل، وإنما يتولى بنفسه التدليل على ما يقدم ويتولى تسويغه وفضلا عن ذلك، فإن طبيعة استدلالاته والطريقة التي يسوق بها الدليل قد اختيرت كلتاهما على وجه يفحم أعظم الفلاسفة دقة وأشد المناطقة صرامه، وبذلك فالقرآن لا يشجع الفلسفة والتفلسف فقط، بل هو يمدها بمادة غزيرة في الموضوعات والاستدلالات، ومع ذلك، فإن القرآن إن تعارض مع الفلسفة فهذا التعارض ليس إلا في نتائج التفلسف . بمعنى أنه يرفض النتيجة الخاطئة التي يصل إليها الإنسان بتفلسفه، أما فعل التفلسف فإن القرآن لا يتعارض معه، ولا يرفضه، بل هو يشجعه من حيث هو نظر عقلي، وتأمل في الكون يبتغي الوصول إلى الحقيقة ومعرفة الحق، ولذلك فآيات الحث على التفكير في القرآن كثيرة، بل ينعي على البعض أن تكون لهم " **قلوب لا يفقهون بها** " [الأعراف، ١٧٩] ويصفهم بأنهم " **كالأنعام بل هم أضل** " [الأعراف، ١٧٩] .

الكون في التصور الإسلامي :

للإسلام تصوره الخاص بالكون، واستقراء القرآن الكريم والحديث الشريف يبين لنا مفهومات الإسلام الخاصة عن الطبيعة والكون، تلك التي تتمثل في القضايا العامة التالية :

أولاً – إن هذا الكون ينقسم إلى عالمين : عالم الغيب وعالم الشهادة (المشاهدة والحس) . ويعدد القرآن عناصر عالم الحس والشهادة، ويذكرها من سماوات وأرض وجبال وإنسان وحيوان وغيرها، ولكن القرآن لا يكتفي أبدا بذكرها، بل هو يذكرها داعيا الإنسان إلى التفكير والتدبر ليستدل منها على عظمة الله وقدرته وبديع صنعه، وليستفيد منها في دنياه بكشف قوانينها واستخدامها في صالح الأعمال .

أما عالم الغيب فيقرر أنه عالم لا يدركه ولا يعلمه إلا الله، والقرآن حينما يقرر أن الله وحده عالم الغيب فإنما يقرر ذلك داعيا الناس إلى ضرورة الإيمان، ذلك أنه إذا كان الله هو عالم الغيب والشهادة" الذي يعلم الغيب المحجوب، كما يعلم هذا الكون المشهود، الذي لا يخفي عليه خافية من أمر العباد، ولا يند عنه شأن من شؤنهم، فأولى لهم أن يسلموا له، ويعبدوه ويتقوه " (١)

ولذلك نجد " أن الله سبحانه يصف المؤمنين في مواضع كثيرة من القرآن بأنهم الذين يؤمنون بالغيب فتجعل هذه الصفة قاعدة من قواعد الإيمان الأساسية"(٢)

" **الم ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين الذين يؤمنون بالغيب**" [البقرة: ١، ٢، ٣] .

---

(١) سيد قطب: في ظلال القرآن، بيروت : دار الشروق، ط٧، ١٩٧٨، ص ١١٣٥ .
(٢) المرجع السابق: ص ١١١٤.

ثانيا ـ أن جميع عناصر الكون مخلوقة وليست أزلية، وأنها ليست آلهة، بل هي مفتاح لمعرفة الإله الحق، وهو الله ودليل علة وحدانيته وقدرته وحكمته وعلمه. ويدلنا القرآن على أن الكون كله مخلوق باستخدام ألفاظ صريحة، فنجد القرآن يستخدم أحيانا لفظ الخلق، حيث يقول " **الحمد لله الذي خلق السماوات والأرض وجعل الظلمات والنور ثم الذين كفروا بربهم يعدلون** " [الأنعام ، ١] ، " **هو الذي خلق السماوات الأرض بالحق** " [الأنعام ، ٧٣] وهكذا ورد لفظ خلق في القرآن منسوبا إلى الله في ثلاثة وستين موضعا [١]

والخلق في اللغة "التقدير، يقال خلق الأديم إذا قدره قبل القطع" [٢] وعندما يخبر الله سبحانه بأنه خلق السموات والأرض فمعنى إخباره هذا أنه " أبدعها واخترعها على غير مثال سبق" [٣] وبذلك، فالخلق إيجاد من العدم، ومعنى ذلك أن الكون لا يمكن أن يكون أزليا بل هو محدث مخلوق .

ويستخدم القرآن في مرات أخرى لفظ الفطر حيث يقول " **الحمد لله فاطر السماوات والارض جاعل الملائكة رسلا أولى اجنحة ـ مثني وثلاث ورباع يزيد في الخلق ما يشاء أن الله على كل شيء قدير**" [فاطر : ١] . والفطر في اللغة "الشق، يقال فطر، فانفطر، وتفطر الشيء تشقق، والفطر أيضا الابتداء والاختراع" [٤]

١) محمد فؤاد عبد الباقي: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، القاهرة: دار مطابع الشعب، مادة خلق .

٢) قاموس مختار الصحاح: القاهرة: المطبعة اليمنية بمصر باب القاف، فصل الخاء .

٣) تفسير القرطبي، الجامع لاحكام القرآن : القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٧، جـ ٩، ص ٣٣٦ .

٤). مختار الصحاح: باب الراء، فصل الفاء

ويصف الله سبحانه وتعالى نفسه بلفظ "فاطر" في القرآن في ست مواضع مختلفة" [١]

وأحيانا يستخدم القرآن لفظ بديع للدلالة على أن الله بديع السماوات والأرض وإذا قضى أمرا فإنما يقول له كن فيكون " [البقرة : ١١٧].

وأبدع الشيء اخترعه لا على مثال، والله بديع السماوات والأرض أي مبدعهما [٢].

وبذلك يكون القرآن قد أكد حقيقة أن عناصر الكون مخلوقة وما دامت مخلوقة، وما دامت الصنعة تدل على الصانع، فهي آيات تهدي إلى الإيمان بالله، ولذلك فقد حث القرآن الكريم المؤمنين على التفكير في خلق السماوات والأرض وخلق الله عموما والنظر في أياته الكونية تدعيما للإيمان به واستدلالا على عظمته وقدرته " إن في خلق السماوات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولى الألباب الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السماوات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانك فقنا عذاب النار " [آل عمران : ١٩٠، ١٩١] .

ثالثاً – أن الكون كله يسير وفق نظام مطرد وسنة ليس لها تبديل قدرها الله العزيز الحكيم، فنجد القرآن يذكر ذلك في مواضع كثيرة" وكل شيء عنده بمقدار" [الرعد: ٨]، " الشمس والقمر بحسبان" [الرحمن : ٥] أي " بحساب معلوم وتقدير سوى يجريان في

---

١). محمد فؤاد عبد الباقي: مرجع سابق، مادة : فطر .

٢) قاموس مختار الصحاح: باب العين، فصل الباء .

بروجهما ومنازلهما، وفي ذلك منافع للنـــاس منهـــا علـــم الســـنين والحساب " [١]

ولعل هذا النظام المقدر تقديرا دقيقا وتلك السنن الثابتة هـــي الشيء الوحيد الذي يسمح بتكوين العلم ونمائه باكتشاف قوانين الكون " ولهذا كان الكون (الطبيعة) وحوادثه، كما تدل على ذلـــك الآيـــات القرآنية الكثيرة موضوع تأمل وتفكير تستعمل في ميدانـــه الحـــواس الإنسانية من الرؤية والسمع لتعين العقل والفكر على معرفة حقائقـــه وسننه " [٢] ولهذا يحث القرآن على النظر في الكون، والتفكير فيمـــا خلق الله " **قل انظروا ماذا في السموات والأرض وما تغني الآيـــات والنذر عن قوم لا يؤمنون** " [يونس : ١٠١] .

وبذلك فإن القرآن يقرر أن الله قد خلق الكون بحكمة، وقـــدر كل شيء تقديرا دقيقا، وسن له ناموسا لا يخرج عنه، وخلق الإنسان فأودعه العقل ليقوم بأمانة الاستخلاف في الأرض فيـــدرس العـــالم الكون مستعينا بحواسه ويكتشف قوانين الأشياء ويسخرها في عمارته وخدمة بني الإنسان، وعبادة الله، وبذلك فإن عدم اســـتخدام العقـــل والحواس في النظر في الكون والاستدلال بعناصره يعتبر في العقيدة الإسلامية فسق ونقص بعهد الله لا يرضاه الإسلام " أن الله لا يستحي أن يضرب مثلا ما بعوضه فما فوقها، فأما الذين آمنوا فيعلمون أنـــه الحق من ربهم وأما الذين كفروا فيقولون ماذا أراد الله بهـــذا مـــثلا

---

١) تفسير النسفي لأبى البركات عبد الله بن احمد بن محمود النسفي، القاهرة: دار أحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه، جـ ٤، ص ٢٠٧ .

٢) محمد المبارك: نظام الإسلام العقائدي في العصر الحديث، المسلم المعاصر، ع ١٤، ابريل - مايو - يونيو، ١٩٧٨، ص ٢١ .

يضل به كثيراً ويهدي به كثيرا وما يضل بــه إلا الفاســقين الــذين ينقضون عهد الله من بعد ميثاقه ويقطعون ما أمر الله به أن يوصــل ويفسدون في الأرض أولئك هم الخاسرون " [البقرة : ٢٦، ٢٧] .

فعهد الله تعالى هو ما أخذهم به، يمنحهم ما يفهمون به هــذه السنن المعهودة للناس بالنظر والاختبار والتجربة والاختيار أو بالعقل والحواس المرشدة إليها وهي عامة، والحجة بها قائمة على كل مــن وهب نعمة العقل وبلغ سن الرشد، سليم الحواس، ونقضه عبارة عن عدم استعمال تلك المواهب استعمالا صحيحا حتى كأنهم فقدوها [١]

رابعا ــ أن العلاقة بين عناصر هذا الكــون والإنســان ليســت علاقة عداء، ولكنها جميعا مسخرة لخدمة الإنسان، ومنفعتــه ويســتخدم القرآن هنا لفظ التسخير للدلالة على اليسر والســهولة فالتســخير يعنــي التذليل" فهو ذليل، وهم أذلاء وأذلة، والــذل بالكســر اللــين هــو ضــد الصعوبة" [٢] أي أن الله ذلل عناصر هذا الكون وأخضعها لنظام يحقــق منفعة الإنسان وصلاح الكون، وهذا ما يعبر عنه القرآن بالحق في قوله " هو الذي جعل الشمس ضياء والقمر نورا وقدره منــازل لتعلمــوا عــدد السنين والحساب ما خلق الله ذلك إلا بالحق يفصل الآيات لقوم يعلمون " [يونس : ٥] .

وقد ورد لفظ التسخير ومشتقاتة مقرونــة بعناصــر الكــون المختلفة في القرآن إحدى وعشرين مرة، ويجمل القرآن كل عناصر الكون السماوية والأرضية في آية واحدة مؤكدا أن الكون كله مسخر

---

[١]) تفسير المنار للأمام محمد رشيد رضا : القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، جـ ١، ص ٢٠٢ .
[٢]) قاموس مختار الصحاح: باب اللام، فصل الذال .

للإنسان ولمنفعة الحياة على هذه الأرض وبشكل يلائم طبيعة الحياة عليها" وسخر لكم ما في السماوات وما في الأرض جميعا منه"[الجاثية: ١٣]

فلقد سخر الله لهذا الإنسان ما في السموات وما في الأرض من قوى وطاقات ونعم وخيرات مما يصلح له ويدخل في دائرة خلافته [١]

خامساً ــ أن هذا الكون ليس أبديا خالدا، بل هو فان زائل جريا على سنة الله في الكون بزوال كل محدث مخلوق ليعقبة العالم الآخر حيث الحياة بلا موت وحيث الجزاء بلا ظلم، ويجمل القرآن القول، ويعرض القضية عرضا عاما مجملا في قوله تعالى : "كل شيء هالك إلا وجهه" [القصص : ٨٨] .

كان هذا هو مجمل التصور الإسلامي للكون، تم عرضه بإيجاز وما يجب تأكيده هنا هو ما يلي :

١ ــ تتميز النظرة الإسلامية للكون باعترافها بأن المادة لها وجود خارجي موضوعي، وهو في اعترافه هذا يؤكد دور الحواس باعتبارها نوافذ للمعرفة تتولى عملية تلقي الانطباعات الحسية التي تأتيها من العالم الخارجي وتنقلها إلى العقل ليقوم بعمله فيها، ويجمع شتاتها ويؤلف بينها، ويستخرج منها مفاهيمه وتصوراته، ولذلك يدعو القرآن باستمرار إلى استخدام الحواس المختلفة، وتتكرر فيه الإشارة مرات ومرات إلى الحواس باعتبارها وسيلة للعلم والمعرفة

---

[١]) سيد قطب: مرجع سابق، جـ ٢٥، ص ٣٢٢٦ .

ومن أمثلة ذلك "**قل سيروا في الأرض فانظروا كيف كان عاقبة المكذبين**" [الأنعام : ١١] .

وبذلك فالإسلام ينظر إلى الكون على أن له وجود حقيقي وليس مجرد خدعة، كما يقول المثاليون المتطرفون ومن ثم فإن مهمة دراسة الكون تقع في المقام الأول علي عاتق العلم ثم يأتي بعد ذلك دور الفلسفة في التنسيق بين مفاهيم ومكتشفات العلوم المختلفة لاستخلاص الصورة العامة والإطار الشامل الذي يتم من خلاله تفسير الكون والحقيقة .

٢ ـ أن الإسلام في نظرته إلى الكون عامة وإن كان يرى أن الإنسان أحد عناصر هذا الكون الكبير، إلا أن الإنسان يقع على قمة قائمة الكائنات الحية ويتميز عنها جميعا بالعقل والقدرة على التفكير واتخاذ القرار، والقدرة على التخطيط وبهذه المميزات كان تكريم الله له. ومن ثم فإن عمارة الكون وازدهاره هي المهمة الأولى والأساسية للإنسان أرقى المخلوقات وبذلك فلابد من مساعدة التلاميذ على فهم مظاهر الكون وكشف غوامضه وأسراره عن طريق المنهج الذي يجب أن يتضمن جميع العلوم الطبيعية والإنسانية التي تساعد التلاميذ في اكتشاف القوانين الطبيعية والسنن الكونية لأنها خير موجه للإنسان في فهم أسرار الكون والحياة وفهم السلوك البشري نفسه .

٣ ـ إن قانون السببية هو من أهم القوانين التي سنها الله لتسيير الكون والإيمان به، ولا يتعارض والعقيدة الإسلامية من حيث

الأيمان بقدرة الله، ذلك أن المسلم حينما يؤمن بقانون السببية لا ينتفي لديه أبدا الإيمان بقدرة الله وإرادته .

٤ ــ إن التصور الإسلامي للكون لا يتعارض ولا يتصادم أبدا مع تصور العلم له .

الإنسان في التصور الإسلامي :

أدلى الإسلام برأيه في أصل الإنسان ومصيره وطبيعته وتكوينه ومدى حريته أو جبريته، وحدد طبيعة الإنسان من حيث الخير والشر في مواضع كثيرة من القرآن والسنة الشريفة. واستقراء القرآن والحديث يمكن أن يوقفنا على المفهومات الأساسية للطبيعة الإنسانية التي يمكن توضيحها فيما يلي :

أولا ــ الإنسان مخلوق ذو طبيعة مزدوجة، وهو كائن متفرد خلق خلقا خاصا ولم يتطور عن غيره من المخلوقات . يقر القرآن الكريم في أول سورة أنزلت " أقرا باسم ربك الذي خلق ، خلق الإنسان من علق" [العلق: ١، ٢] . مبينا ومؤكدا أن الإنسان خلق خلقا خاصا لم يتطور عن غيره من الكائنات، فلا مجال هنا إذن للقول بالتطور في أي صورة من الصور، ولا داعي مطلقا للربط بين الإنسان وبين غيره من الكائنات الحيوانية العليا أو الدنيا. ثم يقرر القرآن أن الإنسان قد مر بمراحل في خلقه يسميها الأطوار في قوله " **ما لكم لا ترجعون لله وقارا وقد خلقكم أطوارا**" [نوح : ١٣، ١٤] .

ويقرر القرآن إن هناك خلقين، خلق الإنسان الأول (آدم) وقد مر باطوار مختلفة تبدأ بالتراب " **أن مثل عيسى عند الله كمثل آدم خلقه من تراب ثم قال له كن فيكون**" [آل عمران: ٥٩] . ثم الطور الثاني الطين" **فسجدوا إلا إبليس قال أ أسجد لمن خلقت طينا** " [الإسراء: ٦١]، ثم المرحلة الثالثة هي خلاصة الطين" ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين " [المؤمنون:١٢] ثم المرحلة الرابعة الطين اللازب " **فاستفتهم أهم أشد خلقا أم من خلقنا إنا خلقناهم من طين لازب**" [الصافات: ١١] ثم المرحلة الخامسة من الطين اليابس " **ولقد خلقنا الإنسان من صلصال من حمأ مسنون**" [الحجر: ٢٦]، ثم السادسة الفخار الناتج عن طبخ الطين بالنار" **خلق الإنسان من صلصال كالفخار**" [الرحمن: ١٤]، والى هذه المرحلة فكل ما في الإنسان مادة ولا شيء غيرها، فيأتي الطور السابع ليضيف إلى المادة روحا ترفع من شأن الإنسان وتحرك المادة وتحييها" **ثم سواه ونفخ فيه من روحه**" [السجدة: ٩]، ونفخ الروح في المادة هو تمام خلق الإنسان الأول (آدم) .

من الخلق الأول يأتي الخلق الثاني ـ الخلق الدائم المتجدد ـ "**فلما تغشاها حملت حملا خفيفا فمرت به فلما أثقلت دعوا الله ربهما لئن أتيتنا صالحا لنكونن من الشاكرين**" [الاعراف: ١٨٩]، وكان هذا هو حكم الله وحكمته أن يخلق نفسا واحدة ثم يخلق منها زوجا ليسكن إليها " **وبث منهما رجالا كثيرا ونساء**"[النساء : ١] في خلق دائم متجدد ولكنه أيضا أطوارا يوضحها لنا الخالق سبحانه وتعالى في

قوله " **ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين ثم جعلناه نطفة في قرار مكين ثم خلقنا النطفة علقة فخلقنا العلقة مضغة فخلقنا المضغة عظاما فكسونا العظام لحما ثم أنشأناه خلقا آخر فتبارك الله أحسن الخالقين** " [المؤمنون : ١٢ : ١٤]

وهكذا تأتي مراحل الخلق المتجددة نطفة فعلقة فمضغة فعظام ثم كسوة العظام لحما ثم الخلق الآخر وما كان هذا الخلق الآخر إلا إضافة الروح إلى المادة ونفخها فيها [١] ، والرسول (ﷺ) يوضح ذلك فيقول " **إن أحدكم يجمع خلقه في بطن أمه أربعين يوما ثم يكون في ذلك علقة مثل ذلك ثم يكون في ذلك مضغة مثل ذلك ثم يرسل الملك فينفخ فيه الروح**" [٢] وهكذا قرر القرآن أن الإنسان مخلوق قد مر في خلقه بمراحل مختلفة وبدراسة ذلك الخلق نستطيع أن نقرر أن الإنسان مكون من مكونين رئيسيين [٣]

الأول : تكوين أرضي مادي ويتمثل في التراب والماء أو ما يتركب منهما وهو الطين، وقد نتج عن ذلك التكوين البيولوجي وظهرت الحاجات المادية الأولية والصفات التابعة لها .

الثاني : تكوين سماوي ويتمثل في التكوين السيكولوجي أو النفسي أو الجانب المعنوي للإنسان، وهو الذي يعطي الإنسان سماته الإنسانية التي ينفرد بها بين المخلوقات .

---

[١]) الحافظ عماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن كثير : تفسير القرآن العظيم، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاه، جـ ٣، ص ٢٤٠ .

[٢]) صحيح مسلم : القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه، جـ ٢، ص ٤٥١ .

[٣]) مقداد الجن : الاتجاه الأخلاقي في الإسلام ـ دراسة مقارنة القاهرة: مكتبة الخانجي، جـ ١، ١٩٧٣، ص ١٦٣ .

على أن مكوني الإنسان ـــ الروح والجسد ـــ في القرآن الكريم هما ملاك الذات الإنسانية، تتم بهما الحياة، ولا ينكر أحدهما في سبيل الآخر ـــ فلا يجوز للمؤمن بالكتاب أن يبخس حقا للجسد ليوفي حقوق الروح، ولا يجوز أن يبخس للروح حقا ليوفي حقوق الجسد ولا يحمد منه الإسراف في مرضاه هذا ولا مرضاة ذاك [١] ولذلك يأمر الله سبحانه وتعالى عباده بالأكل والشرب وهما من حاجات الإنسان الأولية التي يخضع فيها لحاجات الجسد المادي ولكن ذلك دائما بحساب " وكلوا واشربوا ولا تسرفوا " [الأعراف : ٣١] .

ولذلك فعندما نسعى إلى إشباع حاجات الجسد فلابد من مراعاة الجانب الذي نسمو به فوقه، وعندما خيل لبعض الصحابه أن كمال الإيمان المثالية التامة تكون في قمع الجسد والاستعلاء التام عليه ورفض كل مطالبه، فلما بلغ ذلك رسول الله (ﷺ) قال أ أنتم الذين قلتم كذا وكذا أما والله إني لأخشاكم لله وأتقاكم لكنني أصوم وأفطر وأرقد وأتزوج النساء فمن رغب عن سنتي فليس مني " [٢]

وهكذا لا يرى الإسلام تضاربا بين الجسد والروح ... العلاقة بينهما علاقة ألفة وتعاون .. بل يطالب الإسلام الإنسان بالقيام بكل المطالب الجسدية ولكنها دائما موصولة بالروح لأنها دائما " بسم الله الرحمن الرحيم" وهكذا يمضي الجسد والروح معا في تفاعل دائم

---

[١]) عباس محمود العقاد: الإنسان في القرآن ، القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، ص ٢٣ .
[٢]) الحافظ يحي الدين أبى زكريا: رياض الصالحين، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه باب الاقتصاد في الطاعة، ص ٥٠ .

مستمر هو قوام الحياة الإنسانية في الإنسان بشكل لا يجمح به إلى الملائكة ولا يميل به هاوية الحيوانية.

فالحواس هي جزء من التكوين الجسمي البيولوجي للإنسان لست لها قيمة بذاتها، بل قيمتها في أنها موصلة دائما إلى "أثر نفسي معين يتحقق عن طريق استخدام هذه الحواس .. فالرؤية ذاتها بلا وعي، والسمع ذاته بلا تدبر ... والذوق والشم واللمس بلا انعكاس لها في محيط النفس ليست هي الشيء الذي له قيمة في حياة الإنسان ولا هي شيء يرجى لذاته " لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ، ولهم آذان لا يسمعون بها . أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون" [الأعراف: ١٧٩] أي أن حواسهم لا تؤدي وظيفتها النفسية وإن كانت صحيحة التركيب من حيث هي حواس" (١)

ثانيا: الإنسان حر في حدود معينة: فالإنسان جزء من هذا الكون الواسع الذي خلقه الله لحكمة، وقدر شئونه تقديرا دقيقا وسن له سننا ونواميس لا يعدل ويحيد عنها " **سنة الله في الذين خلوا من قبل وكان أمر الله قدرا مقدورا**" [الأعراف : ٣٨] .

إذن فللكون سنة وغاية، وبناء على سنة الله وغايته من الخلق خلق الكون بما فيه الإنسان، وعلم أن ما خلق ينتهي إلى قدره، وبناء عليه قدر ما سيكون عليه الكون ــ والإنسان جزء منه ــ وقضى ثم كتب ما قدر وقضى، ومن هنا نفهم وجود جبرية تتمثل في الإنسان فإنه لابد أن يولد ويموت مثلا، ولابد أن يبعث مرة أخرى، وتتمثل

---

(١) محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، بيروت : دار الشروق، ص ١٢٧ .

كذلك في أنه مقيد بإطار معين من أطر جبرية الكون من حيث أنه مقيد بالقوانين الطبيعية عموما وبقوانين الطبيعة البشرية خصوصا.

ومن ثم جاءت النصوص التي تثبت المشيئة المطلقة والإرادة النافذة لله لأن مشيئتة الكلية قد سبقت الوجود أولا ولابد أن تتحقق ثانيا.. ولكن الله عندما يعبر عما سوف يكون عليه في المستقبل فإنه يعبر سبحانه وتعالى بناء على تقديره وعلمه وهذا لا يدل على حتمية السلوك المعين للفرد، لأن التقدير بناء على العلم لا بناء على الجبر .. فإنني لو رأيت ـ ولله المثل الأعلى سائقا نائما وهو يقود سيارته في الطريق العام، فإنني أعرف أن مصير هذا السائق وسيارته إلى حادث يقضي عليهما .. فإذا وقع ما قلت، كنت أنا البشر، بناء على علمي ومعلوماتي عن هذا السائق قد قدرت شيئا فكان ما قدرت، فما بالنا بعلم الله اليقين " **ألا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير** " [الملك : ١٤] . إذن فهذا العلم ليس إجباراً، وسلوك الإنسان بالنسبة له سلوك حر مبني على اختياره هو وتقديره للأمور، وهو بالنسبة إلى الله حتمي وقضاء وقدر لأنه علم وقدر وقضى " [١]

ولكن حرية الإنسان هذه محدودة بالقوانين الطبيعية والأخلاقية، فهو مأمور بتطبيق قوانين الأخلاق وخاضع لقوانين الطبيعة واقعيا، ولكنه يملك القدرة والاستعداد للخروج عليهما بناء على إحساسه بحرية الاختيار داخل نفسه وشعوره بالقدرة على تنفيذ ما اختاره، وهذا الإحساس ليس وهما. بل هو واقع يتمثل في خروج

---

[١]) مقداد يالجن : مرجع سابق، ص ٢٠٨، ٢٠٩ .

الإنسان الفعلي على القانونين معا، ولــو كــان مجبــورا بالطبيعــة كالحيوان لما خرج عليهما، ولو كان مجبورا بقــانون الله الأخلاقــي كالملائكة لما خرج عليهما أيضا، ومن هنا جاءت الآيات التي تشير إلى حرية الإنسان وإرادته وتثبيتهما له [١] ولولا هذه الحريــة لمــا كانت للرسل والرسالات فائدة ولكانت عبثا وتعالى الله علوا كبيــرا عن هذا العبث، ولا يلزم عن إرادة الاختيار عند الإنســان عجــزه سبحانه وتعالى عن تنفيذ مراده، بل إن هذا يعتبر تنفيذا لمراده، لأنه أراد هذا الوضع للإنسان فكان ما أراد [٢]

ثالثا ــ الطبيعة الإنسانية ليست خيرا أو شــرا فــي ذاتهــا فالتكوين الإنساني كما قررنا سابقا من مادة وروح، وهو تكوين عام لجميع البشر، وبذلك فلا معنى مطلقا للقول بفطرية الخير أو حتــى فطرية الشر وإلا اضطررنا إلى القول بأن كل الناس أخيار بفطرتهم أو أن كل الناس أشرار بفطرتهم. وهذا القول واضح الخطأ لسببين :

الأول : أنه لا يمكن استقراء مفردات الجنس البشري كلهــا للوصول إلى هذا الحكم الكلي القاطع .

الثاني : أن الواقع يكذب ذلك، ففي كل زمان ومكــان كــان هناك الأخيار والأشرار معا.

وطالما أن التكوين واحد، والأفراد مختلفون في خيــر يــتهم وشريتهم، فلابد أن يكون هذا التكوين في ذاته محايداً، لا علاقة لــه بالخير أو الشر، وإنما هو أداة، يصبح خيرا إذا استخدم في الخيــر،

---

[١]) المرجع السابق: ص ٢١٠ .
[٢]) المرجع السابق: ص ٢١٣ .

ويصبح شرا إذا استخدم في الشر، ولولا هذا القول لفقد الشيطان معناه باعتباره دافعا خارجيا للشر وعدوا للإنسان يبغي ضلاله وتزيين الشرور له، ولفقدت الرسالات السماوية أيضا مبررات وجودها باعتبارها موجهات لسلوك الإنسان، ودوافع له نحو الحق والخير والجمال " **لقد من الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولا من أنفسهم يتلو عنيهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين**" [آل عمران : ١٦٤] .

رابعا ـ أفراد الإنسان متساوون في أنسا نيتهم تساوياً مطلقا، لكنهم مختلفون في قدراتهم:

من القواعد الأساسية في الإسلام أن الناس جميعا متساوون في طبيعتهم البشرية، وأنه ليس هناك جماعة تفضل غيرها بحسب عنصرها فلا تفاضل بين الناس في إنسانيتهم (١)

وقد وضع القرآن الإنسان في موضعه الصحيح حين جعل تقييمه أنه ذكر وأنثى، وأنه ينتمي بشعوبه وقبائله إلى الأسرة البشرية التي لا تفاضل بين الأخوة فيها بغير العمل الصالح والتقوى (٢) . " **يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله اتقاكم إن الله عليم خبير** " [الحجرات: ١٣] .

وهنا نلاحظ أنه قد وضع أساس المساواة بين البشر في انسانيتهم مردودا إلى خلقهم من نفس واحدة وبذلك فلا تفاضل لإنسان

---

(١) علي عبد الواحد وافي: المساواة في الإسلام، القاهرة: دار المعارف بمصر ، سلسلة اقرأ رقم ٢٣٥، ص ٨

(٢) عباس محمود العقاد: مرجع سابق، ص ٤٦، ٤٧ .

على أخيه الإنسان بعنصره أو طبيعته فكلهم فيهـا سـواء ويؤكـد الرسول (ﷺ) القضية بقوله " أنتم بنـوا آدم وآدم مـن تـراب" [(١)] .
وليس معنى ذلك أن الإسلام يساوي بين الناس في أعمالهم وقدراتهم، فالإسلام يعترف بأن سعى الناس في هذه الحياة شتى وفقا لقـدراتهم واستعداداتهم، ولابد أن يوجد فروق بينهم تؤدي إلى اختلاف سـعيهم "نحن قسمنا بينهم معيشتهم في الحياة الدنيا ورفعنا بعضهم فوق بعض درجات" [الزخرف : ٣٢]، وطبيعة الحياة ذاتها قائمـة علـى هـذا التفاوت

خامسا ــ الإنسان ابن للوراثة والبيئة معا :

فالإسلام يعترف بأثر كل من الوراثة والبيئة علـى سـلوك الانسان وشخصيته وأسلوبه، فيقرر الرسول (ﷺ) أثـر البيئـة فـي إقراره بأثر الرفاق ــ كأحد عوامل البيئـة علـى شخصـية الفـرد وسلوكه وذلك في قوله " الرجل على دين خليله، فلينظر أحدكم مـن يخالل " [(٢)] ويقرر القرآن أثر الوراثة في قوله سـبحانه وتعـالى " **فلينظر الإنسان مم خلق خلق من ماء دافق يخرج من بين الصـلب والترائب**" [الطارق: ٧] .

وهكذا يحتفظ الإسلام لكل من الوراثة والبيئـة بحظـه فـي تشكيل الشخصية الإنسانية، ولا ينكر أي منهما، فالإنسان في الإسلام ليس نتاجا خالصا للبيئة بمفردها أو الوراثة بمفردها بل هو نتاجهمـا

---

(١) سنن أبى داود، للإمام أبى داود سليمان بن الاشعث الحستاني الازدي، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد القاهرة: مطبعة السعادة، ١٩٥٠، جـ ٤، ص ٤٥٠ .

(٢) الجامع الصحيح، وهو سنن الترمزي لابي عيسى محمد بن عيسى بن سورة ، تحقيق : ابراهيم عطوه، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٩٦٢، جـ ٤، ص ٥٨٩ .

معا، وكنتيجة طبيعية لتلك النظرة التي ترى أن الطبيعة الإنسانية ليست خيرا أو شرا في ذاتها، وإنما هي خيرة أو شريرة، بما يطرأ عليها من عوامل واستخدامات، وأن الإنسان ليس نتاجا خالصا لأي من الوراثة أو البيئة، يمكن القول بأن الإسلام في نظرته إلى الطبيعة الإنسانية يؤمن بمرونتها وقابليتها للتشكيل والتعديل واكتساب المعارف والعادات والقيم عن طريق التفاعل الاجتماعي والفيزيقي الذي يتم بين الفرد وبيئته الاجتماعية والمادية .

أخيرا ــ نهاية المسيرة الإنسانية :

جريا على سنة الله في الكون كله، كما بدأ لابد أن ينتهي، فكما لم يملك في لحظة مولده أن يتخلف عن الخروج إلى الدنيا ليبدأ الرحلة، فليس في مقدوره في نهايتها إن يتخلف عن أو يفر من الموت، وفيما بين البداية والنهاية يأخذ كل إنسان حظه المقدور من الرحلة، ونكدح جميعا بكل قوانا في مواصلة المسيرة، كادحين في ذات الوقت إلى مصيرنا من حيث لا ندري [١] . " يا أيها الإنسان إنك كادح إلى ربك كدحا فملاقية " [الانشقاق: ٦] .

ولا تخلف فحكم الله قائم"كل نفس ذائقة الموت"[آل عمران : ١٨٥] .

ولكن بعد هذا الموت الحياة الآخرة حيث البعث" والموتى يبعثهم الله ثم إليه يرجعون " [الأنعام : ٣٦]، ووفقا لمبدأ المساواة

---

[١]) عائشة عبد الرحمن : مقال في الإنسان ـ دراسة قرآنية، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٩، ص ١٧ .

يقف كل فرد مساويا للآخر حيث لا أحساب ولا أنساب "فإذا نفخ في الصور فلا أنساب بينهم ولا يتساءلون" [المؤمنون : ١٠١] .

ووفقا لمبدأ المسئولية والجزاء يبدأ الحساب" ونضع الموازين القسط ليوم القيامة فلا تظلم نفس شيئا" [الأنبياء : ٤٧] ، فلكل إنسان حسابه الخاص، وجزاءه العادل والمتعادل مع ما قدمت يداه في دنياه. **وكل إنسان ألزمناه طائره في عنقه ونخرج له يوم القيامة كتاباً يلقاه منشورا اقرأ كتابك كفى بنفسك اليوم عليك حسيبا**" [الإسراء: ١٣، ١٤]. ليمضي الإنسان بأعماله إما إلى الجنة وإما إلى النار، حيث الحياة الخالدة" **والذين آمنوا وعملوا الصالحات أولئك أصحاب الجنة هم فيها خالدون**" [البقرة: ٨٢] "**والذين كفروا وكذبوا بآياتنا أولئك أصحاب النار هم فيها خالدون**" [البقرة : ٣٩] .

المعرفة في التصور الإسلامي :

للإسلام موقفه في قضية المعرفة، فيحدد ما إذا كانت المعرفة فطرية أم مكتسبة، ويحدد أيضا أدوات المعرفة ولا يكتفي الإسلام بذلك بل له أيضا نظريته في المعرفة. ويمكن توضيح هذه الأمور على الوجه التالي:

أولاً : لا مجال لفطرية المعرفة، فالمعرفة في الإسلام مكتسبة، يكتسبها الإنسان في حياته، من خلال مواقفه وخبراته وتجاربه في الحياة، والقرآن واضح تماما في ذلك الرأي " **والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا**"[النحل: ٧٨] وهكذا تقرر الآية بوضوح أن الإنسان يولد جاهلا لا يعلم شيئا ولا يدري من أمر

الحياة، والمعرفة عامة والعلم خاصة أي شيء ... بل إن الآية تعقب بعد ذلك بذكر وسائل الإنسان لاكتساب المعرفة "**وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون**" [النحل : ٧٨] .

فتؤكد أن لا شيء من المعرفة فطري بل كلها مكتسبة، ووسيلة الإنسان لاكتسابها الحواس والعقل معاً يتعامل بهما مع الأشياء المختلفة، يعاينها، فتنقل الحواس إحساسها وانطباعاتها إلى العقل ليعمل أثره فيها فيوضحها ويربط بينها ويعطيها معناها . فمعنى قوله تعالى : " وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون: أي " ما ركب فيكم هذه الأشياء إلا آلات لإزالة الجهل الذي وجدتم عليه، واجتلاب العلم والعمل به من شكر المنعم وعبادته والقيام بحقوقه " (١)

ويلاحظ أن القول بفطرية المعرفة يؤدي إلى الظلم ما لم يتساوى الناس في حظوظهم من المعرفة والعلم، أو تتساوى درجة الجاهل منهم والعالم. والأمر الأول باطل يكذبه الواقع فالناس في عملهم ومعرفتهم ليسوا سواء .

والأمر الثاني مستحيل يعبر عنه القرآن باستفهام استنكاري " قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون " [الزمر: ٩] بل " **يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات**" [المجادلة: ١١] .

---

(١) تفسير النسفي: مرجع سابق: جـ ٢، ص ٢٩٥ .

ومعنى ذلك أن الفرد لا يـؤتي العلـم دون جهـد واجتهـاد شخصي منه، فالعلم من الله ولكن الاجتهاد الشخصـي هـو سـبيل الوصول إليه، وبذلك فلا بد أن تكون المعرفة مكتسبة، يحصل منهـا كل فرد على القدر المناسب لقدراته واستعداداته فلا يكون هناك ظلم أو غبن نتيجة لاختلاف درجاتهم وحظوظهم منها .

وأخيرا فإن القول بفطرية المعرفة في أقصى درجاتها يجعل الجهد التربوي المبذول في تعليم الأفراد، وزيادة علمهم ومعـارفهم، فاقداً لا عائد من ورائه ولا مبرر له، أو يجعل التربية سلبية علـى الأقل.

ولذلك يعقب ابن كثير على هذه الآية بقوله " ذكر تعالى منته على عبادة في إخراجه إياهم من بطون أمهاتهم لا يعلمون شيئا ثـم بعد هذا يرزقهم السمع الذي به يدركون الأصوات، والأبصار التـي يحسون المرئيات، والأفئدة التي هي العقول التي مركزها القلب على الصحيح وقيل الدماغ، والعقل به يميز بين الأشياء ضارها ونافعها، وهذه القوى والحواس تحصل للإنسان على التدريج، قليلا كلما كبـر زيد في سمعه وبصره وعقله حتى يبلغ أشده " (١)

إذن المعرفة مكتسبة يكتسبها الإنسان بجده وسعيه، وهذا مـا يؤكده واقع الحياة، فالإنسان يخلق بعقل دائم التساؤل فـي محاولـة لإبدال جهله علما. ومن الممكن ملاحظة هذه الرغبة فـي المعرفـة والاستكشاف والتجربة في كل طفل، وتقل تلك الرغبة بعد الحصول

---

(١) تفسير ابن كثير : مرجع سبق، جـ ٢، ص ٥٧٩ .

على مستوى معين من العلم، ولكنه يوجد من يحتفظون بشعلة حب الاستطلاع والتساؤل مضيئة طوال حياتهم، وتظل دعواهم الثابتة هي " **رب زدني علما** " [طه : ١١٤] فيستمر في السعي والبحث والتقصي ويظل متعلما منذ ميلاده حتى مماته [١]

ثانيا : وسائل اكتساب المعرفة، لا يحصرها الإسلام في وسيلة واحدة، بل هو يقدم لنا وسائل عدة، لكل منها مجاله وحدوده ، تلك الوسائل هي :

١ ــ الحواس :

فالإسلام يعترف بالحواس وسيلة من وسائل الفرد للمعرفة وآيات القرآن خير دليل على ذلك " **أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت** " [الغاشية : ١٧] " **فانظر إلى طعامك وشرابك لم يتسنه وانظر إلى حمارك ولنجعلك آية للناس وانظر إلى العظام كيف ننشرها ثم نكسوها لحما فلما تبين له قال أعلم أن الله على كل شيء قدير** " [البقرة : ٢٥٩] " وإذ قال إبراهيم رب أرنى كيف تحي الموتى قال أولم تؤمن قال بلي ولكن ليطمئن قلبي " [البقرة : ٢٦٠] " **قل سيروا في الأرض فانظروا كيف كان عاقبة المكذبين** " [الأنعام : ١١] .

فقد جعلت الآية الأولى من النظر وسيلة لمعرفة قدرة الله وعظمته في خلقه، وجعلت الثانية النظر وسيلة للتأكد من أن الطعام لم يفسد بعد مدة طويلة بقدرة الله، وجعلته وسيلة للتأكد من قدرة الله على الخلق، وطلب إبراهيم عليه السلام أن يرى ليوقن ويتأكد

---

[١]) م . م . صديقي " الأسس الإسلامية للعلم، المسلم المعاصر ع٧، ١٩٧٧، ص ١٦ .

ويطمئن قلبه إلى صدى معرفته، وجعلت الآية الأخيرة النظر في آثار السابقين ورؤية مخلفاتهم وسيلة لمعرفة مصيرهم والاعتبار بهم .

"**وإذا سمعوا ما انزل إلى الرسول ترى أعينهم تفيض من الدمع مما عرفوا من الحق**" [المائدة : ٨٣] " **قل أوحى إلى أنه استمع نفر من الجن فقالوا إنا سمعنا قرأنا عجبا يهدي إلى الرشد فآمنا به ولن نشرك بربنا أحدا**" [الجن : ١، ٢] فجعل القرآن من السمع وسيلة لمعرفة الحق والإيمان به .

ويشير القرآن إلى اللمس باعتباره من أقوى وسائل الإنسان الادراكية في قوله تعالى "ولو نزلنا عليك كتابا في قرطاس فلمسوه بأيديهم لقال الذين كفروا إن هذا إلا سحر مبين " [الأنعام : ٧] فهو يعلن لرسول الله (ﷺ) أن علة تكذيب الكفار بالحق إنما هي أعراضهم عن الآيات، ويعتبر ذلك عناداً ومكابرة إذ قد اجتمعت لهم اثنين من أكبر قوى الإنسان الإدراكية وهما الرؤية واللمس، وتقوية أحدهما للأخرى لا يدع مجالا لشك بعد ذلك فالكفر بعد ذلك لا يقع إلا من جاحد معاند [١]

ويشير القرآن إلى حاسة الشم فيقول في قصة يوسف " ولما فصلت العير قال أبوهم أنى لأجد ريح يوسف لولا أن تفندون" [يوسف : ٩٤] فعندما شم يعقوب عليه السلام رائحة قميص يوسف تأكد أن يوسف حيا وأن لقاءه قريب رغم إشاعة موته .

---

[١]) تفسير المنار : مرجع سابق، جـ ٧، ص ٢٥٩، ٢٦٠ .

دون أن يراه [١]

ويجعل القرآن من التذوق وسيلة من وسائل إدراك عظمة الله وقدرتـــه فـــيقول " وفـــي الأرض قطـــع متجاورات وجنات وأعـــناب وزرع ونخيل صنوان وغير صنوان يسقى بماء واحد ونفضـــل بعضـــها على بعض في الأكل أن في ذلك لآيات لقوم يعقلـــون " [الـــرعد : ٤] فهـــذا الاختلاف في أجناس الثمرات والـــزروع، فـــي أشكالها وألوانها وطعومها وروائحها وأوراقها وأزهارهـــا، هذا في غاية الحموضة وذا في غاية المرارة، وذا غصص، وهذا عذب . إن جمع كل هذا رغم أن الأرض واحدة وماء الري واحد مستحيل إلا بأذن الله [٢]

٢ ـــ العقل :

والعقـــل قـــوة فطـــرية فـــي الناس جميعا يختص بالإدراك والمعـــرفة والتميـــيز، وهو في الإسلام مناط التكليف وبدونه أو باختلال

---

[١]) سيد قطب : في ظلال القرآن، مرجع سابق، جـ ١٣، مجـ ٤، ص ٢٠٢٨ .
[٢]) تفسير ابن كثير : مرجع سابق، جـ ٢، ص ٥٠٠ .

قواه يسقط التكليف عن الفرد ولا يحاسب عما بفعل، ويذكر القرآن أولى الألباب في ست عشرة مرة، [١] ويذكر مشتقات مادة عقل مثل تعقلون ـ أربع وعشرون مرة [٢] ويعقلون اثنين وعشرون مرة [٣] ويذكر القرآن مشتقات مادة فكر ثماني عشرة مرة [٤] ولا يأتي تكرار الإشارة إلى العقل بمعنى واحد من معانيه التي يشرحها علماء النفس. بل هي تشمل وظائف الإنسان العقلية على اختلاف أعمالها وخصائصها [٥]

وبذلك يعلى القرآن من شأن العقل ويعتبره وسيلة من الوسائل الهامة للمعرفة. وليس معنى ذلك القول بفطرية المعرفة أو انفصال العقل عن الحواس وقيامه بالمعرفة بذاته بل العقل خال تماما من أي أفكار فطرية، وهو في عمله يستمد مادته من الحواس وما زوده به من انطباعات واحساسات متفرقة متنوعة فيقوم بجمع شتاتها وربطها ببعضها البعض ويمنحها معناها ومفهومها. وقيمتها أيضا، ولذلك يجمع القرآن بين العقل والحواس معا ليدل على تعاونها معا في مجال المعرفة فيقول "قل هو الذي أنشأكم وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلا ما تشكرون " . ويعلق الإمام النسفي على ذكر السمع والأبصار والأفئدة معا في هذه الآية بان الله سبحانه وتعالى خصها لأنها آلات العلم [٦]

---

١) محمد فؤاد عبد الباقي، مرجع سابق، ص ٦٤٤ .
٢) المرجع السابق: ص ٤٦٨ .
٣) المرجع السابق: ص ٤٦٩ .
٤) المرجع السابق: ص ٥٢٥ .
٥) عباس محمود العقاد: التفكير فريضة إسلامية، القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، ص ٣ .
٦) تفسير النسفي : مرجع سابق، جـ ٤، ص ٢٧٧ .

٣ ــ الحدس : [١]

وهو القدرة على فهم الحقيقة مباشرة، وبدون استخدام الحواس والتفكير المنطقي، أو هو القدرة الباطنة التي تدرك حقيقة الشيء بمجرد النظر إليه من غير أعمال عقل في نتائجه. هذا، وقد أعلن كثير من العلماء المخترعين أن الكثير من حلول المشكلات التي كانوا يطيلون النظر فيها، كانت تأتيهم فجأة بلا مقدمات . والحدس هو طريق الصوفية ــ وخاصة في الإسلام ــ الوحيد لمعرفة الحق المطلق وهو الله، ويمثلهم في هذا الاتجاه الأمام الغزالي الذي تتبع أدوات المعرفة المعروفة بالتخطيء والتكذيب، ووصل في النهاية إلى أن الحدس والمكاشفة والاتصال المباشر هو الطريق الوحيد لمعرفة الله .

ويعتقد البعض أن الكثير من معلوماتنا يتم بهذه الطريقة كالبديهيات وإدراكنا لبعض القيم الجمالية والدينية، وإدراكنا لصفة الكلية في الأشياء والمواقف، على أن الحدس كوسيلة للمعرفة له خطورته من حيث أن المعرفة التي تنتج عنه ليس من السهل الاستيثاق منها لأنها خبرة شخصية، لا يمكن للغير المرور بها، ولا يمكن للشخص نفسه أن يكررها. والحدس كوسيلة للمعرفة قد يكون مدعاة للكسل فلا يأخذ الناس بأسباب المعرفة من النظر بالحواس والتأمل بالعقل انتظاراً للكشف والتجلي .

---

١) ابراهيم محمد الشافعي : مرجع سابق، ص ص ٢٩٣ : ٢٩٨ .

٤ ــ الوحي :

وهو طريق خاص قاصر علــى الأنبيــاء والمرســلين ولأن الأنبياء قد ختموا بمحمد (ﷺ) فإن الوحي كطريق للمعرفة قد أغلــق [١] وقد جاء الوحي " هاديا للعقل في جميع الأمور التي لو ترك العقل وشأنه فيها ضل السبيل وعجز عن الوصول إلى الحقيقة وهي :

أ ــ العقائد .

ب ــ المبادئ الأخلاقية إجمالا .

التشريع في قواعده العامة وفي بعض تفصيلاته ... وقواعده العامة تتضمن الجزئيات على مر الزمن وعلى اختلاف البيئات [٢]

ثالثا ، تقوم هذه النظرية على تقسيم التصورات الذهنية إلــى قسمين : تصورات أولية، وتصورات ثانوية . الأولية هي الأســاس التصوري للذهن البشري وتتولد من الإحساس بمحتوياتها بصــورة مباشرة، فنحن نتصور الحرارة لأننا أدركناها باللمس وهكذا اللــون بالبصر، والحرارة أو الحلاوة بالذوق، والرائحة ــ بالشــم وهكــذا جميع المعاني ندركها بحواسنا فإن الإحساس بكل واحد منهــا هــو السبب في تصوره، ووجود فكرة عنه في الذهن البشري وتتشكل من هذه المعاني القواعد الأولية للتصور، وينشئ الذهن بناء على هــذه القاعدة التصورات الثانوية، فيبدأ في دور الابتكار والإنشاء، فيولــد مفاهيم جديدة من تلك المعاني الأولية وهذه المفاهيم الجديدة خارجــة

---

[١]) المرجع السابق، ص٢٩٨ .

[٢]) محمد باقر الصدر: فلسفتنا، بيروت: دار الفكر . ط٣، ١٩٧٠، ص ٦٦ .

بين الناس أن تحكموا بالعدل " [النساء: ٥٨] " **وأوفوا بعهد الله إذا عاهدتم** " [النحل : ٩١] وهو ما نستند إليه في القول بموضوعية القيم فضلا عن أن التوجيه إلى هذه القيم حينما يأتي من جانب الإله يعني انفصالها عن الذات الإنسانية المطبقة لها، ورسولنا الكريم وصف قبل بعثته بالصادق الأمين واعترف أعداؤه بعد الإسلام بهذه الصفات فيه بل كانوا يحتكمون إليه رغم العداء معه . وما ذلك إلا لأن القيم لها وجود خارجي موضوعي يغاير ذاتية الشخص وتفضيلاته القائمة على الهوى. ولذلك لا يفتأ القرآن ينهانا في مواضع كثيرة عن اتباع الهوى " ومن أضل ممن اتبع هواه بغير هدى من الله" [القصص : ٥٠] . " ولو اتبع الحق أهواءهم هم لفسدت السماوات والأرض ومن فيهن" [المؤمنون :٧١] " فالحق واحد ثابت والأهواء كثيرة متقلبة، وبالحق الواحد يدبر الكون كله فلا ينحرف ناموسه لهوى عارض ولا تتخلف سنته لرغبة طارئة، ولو خضع الكون للأهواء العارضة والرغبات الطارئة لفسد كله، ولفسد الناس معه، ولفسدت القيم والأوضاع، واختلت الموازين والمقاييس، وتأرجحت كلها بين الغضب والرضى والكره والبغض والرغبة والرهبة والنشاط والخمول وسائر ما يعرض من الأهواء والمواجد والانفعالات والتأثيرات وبناء الكون المادي واتجاهه إلى غاية كلاهما في حاجة إلى الثبات والاستقرار والاطراد على قاعدة ثابتة ومنهج مرسوم لا يتخلف ولا يتأرجح ولا يحيد " [1]

---

[1]) سيد قطب: مرجع سابق، جـ ١٨، مجـ ٤، ص-٢٤٧٥ .

بل إن الإسلام ليمضي إلى أبعد من هذا فيأمر باتباع القيم حتى ولو كانت ذات أثر ضار بنا أو أدت إلى نتيجة نكرهها ولا نحبها : ولا يجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا إعدلوا هو أقرب للتقوى " [المائدة: ٨] " يا أيها الذين آمنوا كونوا قوامين بالقسط شهداء لله ولو على أنفسكم أو الوالدين والأقربين " [النساء : ١٣٥] .

وبذلك يمكن القول بأن القيم موضوعية وليست ذاتية، وهذا ما يؤيده الواقع من زاويتين :

الأولى : أن القول بذاتية القيم يعني أن يصبح لكل فرد في المجتمع قيمه الخاصة والمغايرة لقيم باقي أفراد المجتمع، مما يؤدي إلى وجود التضارب والصراع ليصبح أخيرا القيمة الواحدة الباقية واحدة من اثنتين الفوضى أو القوة التي تفرض رأيها أيا كان صحيحا أو مخطئا أو مضرا بالآخرين أو نافعاً لهم .

الثانية : أنه لو كانت القيم ذاتية وليست موضوعية لما أعقب الخطأ أو التصرف السيئ أو السلوك الشاذ ندم في نفس فاعله، إذ يصبح من الممكن بناء على هذا القول بذاتية القيم أن يتبنى المخطئ قيما تبرر خطأه وتقلل من شذوذ سلوكه وسوئه، بل قد تضفي عليه بطولة وجمالا وحسنا، وهذا ما لا يحدث في واقع الحياة، فأعتي المجرمين يندم على جريمته.

أما بالنسبة لقضية مطلقيه القيم وثباتها أو نسبيتها وتغيرها فيمكن القول بأن القرآن قد أتى بتعاليمه الأخلاقية والقيم التي ينبغي أن يتبعها كل من آمن بهذه الرسالة، وبذلك فلا مجال للقول بنسبية

القيم أو تغيرها إذ أن الإطار القيمي الذي وضعه الإسلام من خلال ما أمر به أو نهى عنه في القرآن أو ما أمر به الرسول (ﷺ) أو نهى عنه في الحديث الشريف قد تحدد وليس من حق أحد أن يتجاهله في سلوكه .

وهذه القواعد الأخلاقية الإسلامية تقيم قبل كل شيء حواجز متينة ضد الفوضى والظلم والشر عامة، ولكن هذه القواعد تبقى رغم ثبوتها مرنة لكي تترك للأجيال المتعاقبة اختيار الصور التي توفق بها بين المثل القرآنية الحازمة التي لا تقبل التزلزل والحالات التي تقدمها الحياة عن طريق التجارب المتوالية والأحداث الزمنية المتعاقبة لكي تسمح للأمة بتحقيق تطوراتها في أساليب التقدم على أتم ما تكون الحرية الفكرية والتعبير عنها بالعبارات التي تلائمها دون إهمال أي جانب من جوانب المبادئ الإسلامية [1]

وبذلك فإن ما يقال عن اختلاف القيم عبر العصور ليس في حد ذاته إلا تغيرا في صور التطبيق اقتضته ظروف العصر والحياة وهذا التطور في صور التطبيق أمر يجد مكانة في الشريعة الإسلامية دون أي تناقض مع ثبوت القيم وذلك ما نلاحظه حينما نرى القرآن قد قدم لنا قيما عامة تمثل دستوراً للسلوك ومنهجا كاملا للحياة، وهو ما يتفق والقول بثبوت القيم ومطلقيتها وموضوعيتها غير أنه يعطي أيضا بعدا آخر يوافق القول بحرية الإنسان ذلك أنه أعطى قيما وقواعد عامة واضحة المضمون تقف في مواجهة الفوضى وجموح

---

[1]) محمد غلاب : من أخلاق الإسلام، القاهرة: سلسلة دراسات في الإسلام، ع ٧٩، ص ١٣، ١٤ .

الهوى ولكنها من حيث عدم تحديد المضمون تترك لكل فرد حرية اختيار الشكل الذي يكيف في نطاقة مثله الأعلى، طبقا للشروط التي تمليها التجربة وهذا الاستبعاد للمبالغة في تحديد كيفية التطبيق إجراء اتخذ صراحة حتى يتسنى لكل فرد أن يمارس طاقته الجسمية والخلقية بطريقة تختلف عن غيره [١]

ولعل القرآن يشير إلى هذا المفهوم في قوله تعالى " يا أيها الذين آمنوا لا تسألوا عن أشياء أن تبد لكم تسؤكم وإن تسألوا عنها حين ينزل القرآن تبد لكم عفا الله عنها والله غفور حليم قد سألها قوم من قبلكم ثم أصبحوا بها كافرين " [المائدة : ١٠١، ١٠٢]

ولذلك فقد قيل في معرض تفسير هذه الآية : أن القرآن جاء لا ليقرر عقيدة فحسب، ولا ليشرع شريعة فحسب، ولكن كذلك ليربي أمة، وينشئ مجتمعا، وليكون الأفراد وينشئهم على منهج عقلي وخلقي من صنعه، وما دام الله سبحانه هو الذي ينزل هذه الشريعة فمن الأدب أن يترك العبد لحكمته تفصيل تلك الشريعة أو إجمالها ولا يشددوا على أنفسهم بتنصيص النصوص والجري وراء الاحتمالات والفروض والله أعلم بطاقة البشر واحتمالاتهم فهو يشرع لهم في حدود طاقاتهم، وهناك أمور تركها الله مجملة ليكون في الأجمال سعة [٢] وفي الصحيح أن الله تعالى فرض فرائض فلا تضيعوها وحد حدوداً فلا تعتدوها وحرم أشياء فلا تنتهكوها وسكت عن أشياء رحمة بكم غير نسيان فلا تسألوا عنها [٣]

---

[١]) محمد عبد الله دراز : مرجع سابق، ص ص ١٠: ١٣ .

[٢]) سيد قطب : مرجع سابق، جـ ٧ ، مجـ ٢، ص ٩٨٦ .

[٣]) المجالس السنية في الكلام على الأربعين النووية للشيخ احمد أمين، بهامش الفتوحات الوهبية، القاهرة: شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط١، ١٩٥٥، ص ١٩٧ .

التربية في التصور الإسلامي

ارتكاز فلسفة التربية الإسلامية إلى الركائز السابقة في رؤيتها للكون والإنسان والمعرفة والقيم المشتقة من العقيدة الإسلامية يعني أن يلتزم في ممارستها بما سيتم توضيحه وفقا للترتيب السابق في عرض التصور الإسلامي وذلك على الوجه التالي :

في الكون :

الإيمان بالعالمين، عالم المشاهدة والحس وعالم الغيب يعني الاعتراف بالمادة والمحسوسات من حولنا، ويعني أيضا اهتمامها بالحواس الإنسانية باعتبارها نوافذ لمعرفة المحسوسات والعالم الخارجي الواقعي. ولكن هذا الاهتمام بالحواس يتم في ضوء الفلسفة الإسلامية، فيسعي إلى استغلال ما تدركه الحواس في تربية الإنسان تربية إيمانية، وربط قلبه وعقله وحسه بالله ... والقرآن يعطينا المثال الصحيح لهذه التربية " حين وجه الأنظار إلى الكون المادي لنبصر فيه يد الله القادرة المبدعة الصنع، استغل الحواس كلها في هذا الأمر. العين والأذن والشم والذوق واللمس " [١]

وهي لا تقف عند هذا الحد بل هي تؤمن أيضا بغيب يقع وراء المحسوس، وليس في قدرة الحواس الإنسانية أن تدركه ولكن الله قد أمد الإنسان بما يحتاج إليه من المعرفة بشأن بعض ما لا يدركه بحواسه، وأعطاه قدرة عقلية لاستنتاج بعض ما لا يقع في

---

[١]) محمد قطب: مرجع سابق، ص ١٩٣ .

مجال حسه أيضا، وهذا يعني الاهتمام بدراسة " الفكر أو دراسة الحياة الفكرية بأوسع ما تشمل تلك الحياة وتتضمن أي دراسة العقل وإنتاجه، والنفس ومظاهرها، والروح والشعور والذات وما إلى ذلك مما يقابل المادة، ودراسة ذلك كدراسة المادة تعني فهم طبيعته كلما أمكن وفهم ما يصيبه من تغيرات وتطورات، والقوانين التي يخضع لها في هذه التغييرات، والتطورات ثم توجيهه ـ نتيجة لذلك لخير الإنسان وسعادته " (١)

والإيمان بخلق العالم وأن عناصره مفتاح لمعرفة الإله الخالق الحق، من شأنه أن يؤدي إلى توجيه جميع الأجهزة التربوية ووسائطها المختلفة كل جهودها لدعم الإيمان بالله فتراجع هذه الأجهزة وتلك الوسائط موادها التربوية ومناهجها مراجعة دقيقة لتحذف نهائياً ما يتعارض مع العقيدة وتخرج من روحها أي فلسفة إلحادية منكرة للحق والخالق، وتصوغها في قالب يسرى فيه روح الإيمان بالله والتقوى .

ومن هنا يصبح من الضروري عند تدريس الطبيعيات والفلسفات وغيرها من المواد الدراسية توجيهها بعناية بشكل يخدم قضية الإيمان ويدعمها في نفس الناشئة. فالطبيعيات ـ مثلا باستخدامها المنهج الحسي التجريبي في البحث في النظام الكوني، تستطيع أن تقدم دعما لقضية الأيمان بالله بما تكشف عنه من دلائل الاتساق والحكمة في مكونات الكون بشكل يؤكد الأيمان بالصانع الحكيم القدير .

---

(١) إبراهيم محمد الشافعي: مرجع سابق، ص ١٣٠ .

والإيمان بالسنن الكونية يعني " الاعتراف بقدرات الإنسان العقلية والحسية معا وقدرته على اكتشاف قوانين الأشياء وتسخيرها لخدمته دائما، حيث يتعامل العقل مع معلوم أو قابل لأن يكون معلوما بالنظر والبحث والتأمل ويمضي ثابتا واثقاً من نفسه لا يعيش مقهورا بقوى غيبية خرافية، "ألم تروا أن الله سخر لكم ما في السموات وما في الأرض " [لقمان: ٢٠] " قل أنظروا ماذا في السموات والارض " [يونس : ١٠١] " أو لم ينظروا في ملكوت السموات والأرض وما خلق الله من شيء " [الأعراف : ١٨٥] [١]

وهذا يعني أن التربية مطالبة بتدريب عقل الناشئ وحواسه تدريبا شاملاً متكاملاً، والثقة بقدرة العقل والحواس على اكتشاف قوانين العالم وتكوين العلم بتراكم هذه القوانين والنظريات ليتحقق قوله تعالى " **سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم** " [فصلت: ٥٣].

وهذا يعني أيضا التخلص من الخرافات حيث أن كل شيء بقدر وكل شيء معلوم أو قابل للعلم به فلا حاجة بنا إلى التفسيرات الخرافية، ومما يروي عن الرسول (ﷺ) في هذا الشأن أنه قال أن الشمس والقمر آيتان من آيات الله لا ينخسفان لموت أحد ولا لحياته" [٢]

ونبذ التواكل والاحتجاج على الله، فسنن الكون موجودة قائمة، واكتشافها ومعرفتها ممكنة لكل البشر لا فرق بين هذا وذاك كما يكتشفها المؤمن أيضا الكافر، فلا حجة للمتخلف إلا عجزه .

---

[١]) عبد الحليم محمد احمد : خواطر حول أزمة العقل المسلم المعاصر، المسلم المعاصر، العدد الافتتاحي، نوفمبر ١٩٧٤، ص ١٤ .

[٢]) صحيح مسلم : مرجع سابق، كتاب صلاة الاستسقاء، باب صلاة الكسوف، ص ٣٧٨ .

والأيمان بأن العلاقة بين الإنسان وعناصر الكون ليست علاقة عداء، بل هي علاقة منفعة وتسخير، يعني الاعتراف بقدرة الإنسان على التعلم والاستفادة من خبراته، وضرورة تطبيق العلم لخير الإنسان ومنفعته، وبذلك فالتطبيقات العلمية التي تسعى إلى دمار الأرض، وفناء الكون، وتهديد سعادة الإنسان وأمنه وانتهاك حرماته، كلها تطبيقات لا ترضى بها فلسفة التربية الإسلامية ولا تشجع عليها، لأنها لا تتفق وشريعة الله في خلقه ذلك أن للعلم في الإسلام هدف ووظيفة، وهدفه الوصول إلى معرفة الخالق وتوحيده ودعم الأيمان في نفس الإنسان، ووظيفته أن يساهم في ترقية حياة الإنسان وبيئته ويساعده في تحقيق مهمة استخلافه في الأرض

ومن هنا فإن العلم للعلم شعار لا ترضية فلسفة التربية الإسلامية، فالعلم في الإسلام دائما ذا وظيفة، ورسول الله (ﷺ) يقول " لا تعلموا العلم لتباهوا به العلماء ولا لتماروا به السفهاء" [١] ويقول أيضا " اللهم أنى أعوذ بك من علم لا ينفع " [٢]

والإيمان بفناء العالم يعني الأيمان بجدية الحياة ورفض الفلسفات العبثية، وتكون مهمة التربية تنشئة الإنسان الصالح وإعداده لذلك اليوم، ومعنى ذلك أن التربية الإسلامية لا تهتم بتربية العقل والحواس فقط، وإنما هي مطالبة أيضا بتربية الضمير الإنساني

---

[١]) سنن ابن ماجة، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة: دار أحياء الكتب العربية بمصر. البابي الحلبي وشركاه، ١٩٥٢، باب الانتفاع بالعلم والعمل به، جـ ١، ص ٩٣ .

[٢]) المرجع السابق: باب الانتفاع بالعلم والعمل به، جـ ١، ص ٩٢ .

وتقوية الوازع الديني في نفس الإنسان ليحاسب نفسه أولا بأول ويزن أعماله قبل أن توزن عليه.

- في الإنسان :

الإيمان بالطبيعة المزدوجة للإنسان يعني ضرورة اهتمام التربية الإسلامية بالجسم باعتباره أحد المكونات الأساسية للإنسان ولذلك فإن التربية الإسلامية تسعى إلى تربية جسم الإنسان وحواسه تربية تمكنه من بناء جسم سليم والمحافظة عليه، وتمكنه من تكوين المهارات الأساسية اللازمة له في حياته وعمله بتدريب حواسه عليها ويعني اهتمامها بالجانب الروحي في الإنسان بما فيه من العقل والروح أو الوجدان ، فلا تهمل عقله تركيزا منها على تدريب حواسه، ولكنها تهتم به أيضا بجانب اهتمامها بالحواس والجسم .

الإيمان بحرية الإنسان المحدودة، يعني أن العملية التربوية لابد أن تخلو تماما من كل قسر وأرغام، فلا يجب أن يجبر الطالب على الدراسات التي لا يقبل عليها ولا يجد لديه ميلا لها. وهذا يعني احترام قدرات الفرد وميوله واستعداداته ويعني أيضا أن التربية يجب أن تؤدي إلى اقتناع الفرد بحريته وتعريفه الطريق المؤدي إليها، وأن توضح له حدود حريته بحيث لا يصطدم بحريات الآخرين، فيقتل الحرية لدى الآخرين من حيث يبتغيها لنفسه. وأيضا فإن فلسفة التربية الإسلامية في إيمانها بحرية الإنسان تراها دائما محدودة ومشروطة بإطار معين بشكل لا يؤدي إلى تحويلها إلى فوضى .

إيمان فلسفة التربية الإسلامية بحياد الطبيعة الإنسانية في صورتها الخام، يعني العمل على تنمية دوافع الخير في هذه الطبيعة واستبعاد كل ما يؤدي إلى تحويلها إلى الصورة الشريرة التي لا تهدد الفرد بذاته فقط ولكنها تهدد المجتمع ككل. وفي هذا فإن فلسفة التربية الإسلامية لابد وأن تسعى إلى إيجاد نوع من التناسق والترابط بين الوسائط التربوية المختلفة بشكل يؤدي إلى أن يدعم بعضها بعضا ولا يهدم عملها عمل الأخرى، بحيث يجب أن يتعاون المنزل والمدرسة وأجهزة الإعلام المختلفة لترسيخ دوافع الخير في النفس الإنسانية، والعمل على حجب عوامل الشر عنها بشكل يقيها من الانزلاق في السوء .

إيمان فلسفة التربية الإسلامية بالتساوي المطلق بين جميع الناس في إنسايتهم يعني أن العملية التربوية بكاملها يجب أن تسير وفقا للمبادئ الديمقراطية التي تحتفظ لكل فرد بحقه في العلم والتعليم، وتقوم على أساس من تكافؤ الفرص التعليمية بين الأفراد، ويعني تمكينها لكل فرد من النمو إلى أقصى ما تسمح به قدراته واستعداداته ومواهبه وإيمانها بالفروق الفردية يعني عدم إلزامها جميع الطلاب بمناهج موحدة يجبرون عليها لا تتفق وقدراتهم واستعداداتهم ولا تستطيع أن تواجه ما بينهم من فروق، ويعني أيضا ضرورة تخليها عن تلك المناهج القائمة على فلسفة حشو الذهن بالمعلومات، والتي تعتمد على مستويات محددة وجامدة للنجاح قد لا تتفق وقدرات الأفراد، ويعني أيضا ضرورة تقديم برامج منوعة ومختلفة بشكل يجد

فيه كل فرد ما يلائمة ويساعد في اكتشاف ميول الأفـراد وقـدراتهم واستعداداتهم للعمل على تنميتها والاسـتفادة منهـا لصـالح الفـرد والمجتمع معا.

في المعرفة :

الإيمان بكسبية المعرفة، يعني أن التربيـة يجـب أن تهيـئ الفرص للفرد لاكتساب المعرفة، وأن تزوده بالقدرة علـى متابعـة اكتساب المعرفة طوال حياته. ذلك لأن المعرفة في تطـور مسـتمر بشكل لا يمكن معه للفرد اكتساب كل المعرفة في فترة بقائـه فـي المدرسة. بل أن ما يكتسبه منها في فترة دراسته يصبح عند تخرجه منها قديما. ولهذا فإن التربية الإسلامية لا يجب أن تركز على المواد الدراسية كغرض لذاتها، بل هي يجب أن تسعى إلى تزويـد الفـرد بالاتجاهات العلمية وتزويده بالمهارات التي تمكنه من الاستمرار في التعليم وتنمية معرفته وعلمه بعد تركه المدرسة .

الإيمان بالعقل والحواس معا كوسائل للمعرفة يعني الاهتمـام بهما وتنميتهما معا على نحو ما أوردنا فيما سبق .

إيمان فلسفة التربية الإسلامية بالوحي وسيلة للمعرفة تشـق حجب الغيب وتزود الفرد بحقـائق لا يسـتطيع أن يـدركها بعقلـه وحواسه، فهذا يعني ضرورة أن تسعى التربية إلى دعم إيمان الفـرد بالوحي والكتب السماوية والأديان السماوية عموما بما فيهـا الـدين الإسلامي . وأن تعرفه بما جاء في هذه الكتب السماوية من حقـائق ومبادئ دينية يجب أن يثق فيها الفرد ويؤمن بها لأنها صحيحة صحة

مطلقة بحكم أنها من قبل الإله، ويأتي هذا الاهتمام بالــدين تــدعيما لحياتنا بأسرها لأن الدين الإسلامي مقوم أساسي من مقومات حياتنــا الثقافية وتراثنا . والقرآن يحوى مبادئ وقواعد أخلاقية دينية يجــب أن توجه حياتنا بأسرها .

في القيم :

وفقاً لإيمان فلسفة التربية الإسلامية بأن الأخلاق هي الإطار العام من القواعد والمثل والقيم التي أمر الله باتباعها والتــي تــنظم علاقة الفرد بالخالق والمخلوقات والكون بأسره، وتبعا لإيمانها بــأن القيم لابد أن تجد طريقها إلى الحياة وأن تترجم إلى سلوك، ونظــرا لأهمية القيم التربوية باعتبارها موجهات للسلوك الإنساني ودوافع له، فإن التربية الخلقية تصبح مسئولية المجتمع ككل وليســت مســئولية المدرسة فقط .

والإيمان بثبوت القيم وموضوعيتها يعني المحافظة على قيمنا الإسلامية ونقلها إلى التلاميذ وحثهم على السلوك وفقا لها .

وإيمان فلسفة التربية الإسلامية بأن الأخلاق لابد من ترجمتها إلى سلوك وعادات يمارسها الفرد في حياته الواقعية يعني ضــرورة تحديد الأهداف التربوية تحديداً دقيقاً فلا يكفي القول بأن هدفنا تكوين المواطن ذو الخلق الكريم، بل يجب أن تتعدى ذلك لتوضح ما هــي أنواع السلوك المختلفة والقيم التي يجب أن نكسبها للفرد لكي يكــون ذا خلق كريم وما هي المواقف والخبرات التــي يمكــن أن تقــدمها

المدرسة لكي يكتسب الفرد هذا السلوك، وأن تحدد أيضـا الوسـائل السلوكية اللازمة لقياس هذا الاهتمام بالجانب التطبيقي أو الوظيفي .

بعض مبادئ التربية الإسلامية

أولا ـ فرضية العلم :

إذا كانت الغاية الأساسية والهدف الأول من خلق الإنسان هو العبادة حيث يقول الله تبارك وتعالى : " وما خلقت الجن والأنس إلا **ليعبدون**" [الذاريات: ٥٦] . أذن فمعرفة العبادات وأدائها واجبة بنص القرآن وفريضة على كل مسلم ومسلمة، ومعرفة العبادات وأدائها لا يكون إلا بالعلم بها " **إنما يخشى الله من عباده العلماء** " [غـافر : ٢٨] . فالعلم أذن وسيلة لمعرفة الله وعبادته حق العبـادة وطاعتـه وتقواه. ومن هنا حث الرسول في أحاديث كثيرة على العلم "إذا مات ابن أدم انقطع عمله إلا من ثلاث صدقة جارية أو علم ينتفع بـه أو ولد صالح يدعو له " [١] و " لا حسد إلا في اثنين : رجـل آتـاه الله مالاً فسلطه على هلكته في الحق، ورجل آتاه الله الحكمة فهو يقضي بها ويعلمها" [٢] ، " من سلك طريقا يلتمس فيه علماً سهل الله له بـه طريقاً إلى الجنة"[٣]

والعلم الذي يحض عليه ليس هو العلوم الدينية فقـط، فلفـظ العلم في الأحاديث جاء عاماً غير مخصـص، وإذا كانـت العقيـدة فرض على كل مسلم، فمن واجبات كل مسلم أن يؤمن بالله ورسوله

١) الترغيب والترهيب : طبعة وزارة الأوقاف، جـ١، كتاب العلم، ص ٥٧ .
٢) صحيح البخاري: طبعة كتاب الشعب، ٣٩، كتاب العلم ص ٢٨ .
٣) صحيح مسلم : مرجع سابق/ جـ ٢، ص ٤٧٣ .

وأن يقيم العبادات المختلفة وأن يعمر الأرض ويسخر ما أودعه الله فيها لخدمته تحقيقا لمهمة استخلافه في الأرض، وهذا لا يكون فقط بالعلوم الدينية، بل والعلوم الدنيوية أيضا، فضلا عن أن الفصل بين العلوم الدنيوية والعلوم الدينية ليس من سمات الإسلام، والعلوم في الإسلام ليس فيها محمود ولا مذموم ــ فالحمد والذم لا يكون إلا لهدف العلم ووظيفة، وهدف العلم ووظيفته في الإسلام محددة على نحو ما سبق . أذن فالعلم بمعناه الواسع المطلق فريضة على كل مسلم ومسلمة .

ثانيا ــ إلزامية التعليم :

كان الحديث في الفقرة السابقة ــ أولا ــ عن فريضة العلم على كل مسلم وذلك هو الطرف الأول للإلزام . أما الطرف الثاني للإلزام فهي الدولة أو القائم بأمور المسلمين. ويأتي الالتزام من جانب الدولة الإسلامية بالتعليم من اعتبار التعليم حاجة من الحاجات الأساسية. أما كون التعليم من حاجات المواطن الأساسية فيمكن استنتاجه من حديث الرسول (ﷺ) حيث يقول : " مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل غيث أصاب أرضا فكانت منها طائفة طيبة قبلت الماء وانبتت الكلأ والعشب الكثيرة، وكان فيها أجادب أمسكت الماء فنفع الله بها الناس فشربوا وسقوا وزرعوا. وأصاب طائفة أخرى منها إنما هي قيعان لا تمسك ماء ولا تنبت كلأ . فذلك مثل ما فقه في دين الله ونفعه ما بعثني الله من علم فعلم وعمل ومثل من لم يرفع بذلك رأسا ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به " [١]

---

[١]) صحيح البخاري: طبعة كتاب الشعب، ٣١، كتاب العلم، ص ٣٠ .

ففي هذا الحديث شبه الرسول (ﷺ) الهدى والعلم في قبول الناس له ورفضهم إياه بالغيث في قبول الأرض له وعدم انتفاعها به، والغيث من الحاجات الأساسية للناس وكذلك الهدى والعلم، مما يدل على أن العلم من الحاجات الأساسية [1]

وبذلك فان الدولة ملزمة بتعليم أبناء المسلمين وقد انعقد إجماع الصحابة على إعطاء المعلمين قدراً معينا من بيت المال أجرا لهم والرسول (ﷺ) جعل فداء الأسير تعليم عشرة من أبناء المسلمين أو أكثر مما يدل على إنها واجبة على الدولة [2]

وإذا كان هذا الالتزام من جانب الدولة الإسلامية بتوفير فرص التعليم يلعب دوراً أساسيا في تعليم أبناء المسلمين كافة والفقراء منهم خاصة، حيث يرفع عنهم أعباءه المالية الاقتصادية فقد "ابتدع الإسلام خلال عصور طويلة نظاما يشجع على التعليم ويرفع أعباءه عن عاتق الطلاب وهو وقف الضياع والعقار وصرف ريعها على المدارس والكتاتيب، وظل النظام متبعاً في مصر إلى عهد قريب " [3]

ثالثا ــ تعليم البنت :

بناء على فريضة العلم على كل مسلم فتعليم البنت واجب حيث لم يثبت عن رسول الله (ﷺ) انه نهي عن تعليم البنت بل هو يضع في إحداها رجلا علم أمته ضمن أولئك الذين يعطيهم الله

---

[1]) سميح عاطف الزين: الإسلام وأيديولوجية الإنسان، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ط١، ١٩٧١، ص ٢٢٤

[2]) المرجع السابق: ص ٢٢٥ .

[3]) احمد فؤاد الاهواني : التربية في الإسلام، القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٦٨، ص ١٨ .

أجرين [١] وعائشة (رضي الله عنها) تقول " نعم النساء نساء الأنصار لم يمنعهن الحياء أن يتفقهن في الدين [٢]

ولعل هذا يؤكد صحة ما قدمنا من ضرورة المساواة في التعليم بين البنت والولد . وهذا بالإضافة إلى أنه " لم يرد نص في القرآن الكريم أو السنة يحرم تعليم المرأة . بل أن الآيات الكثيرة التي تحث على التعليم لم تميز بين الرجل والمرأة قط، فكانت على إطلاقها" [٣]

ولعل الاهتمام بالبنت، اهتمام أيضا بالولد، بل اهتمام بالأمة بأسرها . فالبنت نصف المجتمع، وهي المسئولة عن تربية الناشئة أما، ولعل هذا ما حدا برسول الله (ﷺ) أن يوصي الشباب بحسن اختيار الزوجة، أذن فحق البنت في التعليم لا يقل عن حق الولد، والتربية الإسلامية تطبيقا لذلك تحفظ لها مكانها في التعليم وفرصتها في التربية

رابعاً ــ تكافؤ الفرص في التعليم :

يستند هذا المبدأ إلى ثلاث أسس تأخذ بها جميعها فلسفة التربية الإسلامية، وقد وضحناها جميعا من قبل وهي :

١ ــ المساواة التامة .

٢ ــ الفروق الفردية .

٣ ــ مسئولية المجتمع عن التعليم .

---

[١]) صحيح البخار: طبعة كتاب الشعب، ٣٩ كتاب العلم، ص ٣٥.

[٢]) المرجع السابق: ص ٤٤ .

[٣]) محمد منير مرسي: التربية الإسلامية ـ أصولها وتطورها في البلاد العربية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧، ص ٦٤

وبناء عليه :

١ ــ يجب توفير أماكن لكل المتعلمين .

٢ ــ جعل التعليم مجانيا .

٣ ــ القضاء على ما بين أنواع التعليم من حواجز .

خامساً ــ الجزاء في التربية الإسلامية :

يؤمن الإسلام بالجزاء كأحد مقومات الموقف الأخلاقي، ولذلك فهو يفسح مجالا للجزاء بنوعيه الثواب والعقاب، ولكن موقفه منهما يختلف بشكل يؤكد أفضلية الثواب على العقاب. فجزاء الحسنة عشر أمثالها. بينما السيئة جزاؤها معادل لها فقط، " من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها ومن جاء بالسيئة فلا يجزي إلا بمثلها" [الأنعام : ١٦٠] . وهو يضع شروطا للعقاب تجعله بعيد الوقوع، وإن وقع ضمن بهذه الشروط تحقيق الهدف منه وهو الارتداع والابتعاد عن الفعل الموجب لها. ذلك أنه يجعل أول شروط العقاب العلم، فلا يجب أن يعاقب الفرد على عمل لا يعلم يقينا سوءه قبل عمله" وما كنا معذبين حتى نبعث رسولا" [الإسراء ١٥] . والنية أو القصد إذ لا يعاقب الفرد على سلوك لم يقصده وصدر منه عفواً، والرسول (ﷺ) يقول " رفع عن أمتي الخطأ والنسيان" (١)

ولابد من تعادل الجزاء مع العمل " وإن عاقبتم فعاقبوا بمثل ما عوقبتم به " [النحل : ١٢٦] . وأحيانا يفضل ترك العقاب رغم وجود موجباته، واللجوء إلى الثواب كحافز للخير وباعث على

---

(١) سنن ابن ماجة/ مرجع سابق، جـ ١، ص ٦٥٩ .

الفضيلة " ولا تستوي الحسنة ولا السيئة إدفع بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم " [فصلت : ٣٤] .

فالعفو أفضل تربويا" إن تبدوا خيراً أو تخفوه أو تعفو عن سوء فإن الله كان عفواً قديراً " [النساء : ١٤٩] .

" وإن تعفوا وتصفحوا وتغفروا فإن الله غفور رحيم " [التغابن: ١٤] . ذلك أن العفو وسيلة إلى غاية عليا هي اجتذاب القلوب وولاء النفوس والألفة بين الأفراد. وبعد ذلك تستطيع أن تأمر بما تشاء وتعلم ما تشاء . ويعطينا الله القدوة والمثل في ذلك بنبينا (ﷺ) في قوله " فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم " [آل عمران: ١٥٩] . فإذا كان العفو مع المذنبين الكبار محبوبا أغرى به الله وحث عليه، فهو أوجب ما يكون مع التلاميذ لصغر سنهم وطيش أعمالهم وضيق عقولهم ومداركهم [(١)]

والعقاب إن لم يكن هناك وسيلة غيره للإصلاح فيجب ألا يكون مهينا للكرامة مزريا بالفرد، ولذلك ينهى الرسول (ﷺ) عن الضرب في الوجه[(٢)] ويجب أن يكون العقاب محدودا بحيث يؤدي وظيفته التربوية ولا يصل إلى حد الانتقام، والرسول (ﷺ) يقول " لا يجلد أحد فوق عشرة أسواط إلا في حد من حدود الله " [(٣)]

---

١) احمد فؤاد الاهواني : مرجع سابق، ص ٢٤٤ .
٢) صحيح مسلم : مرجع سابق، جـ ٢، ص ٢٥٠ .
٣) المرجع السابق: كتاب الحدود، باب التعذير، جـ ٢، ص ٥٨ .

ويقول أيضا " أن الله رفيق يحب الرفق والرفق لا يكون في شيء إلا زانه ولا ينزع من شيء إلا شانه " (١)

وهكذا تؤكد فلسفة التربية الإسلامية أفضلية الثواب وتضع شروطا للعقاب تجعله بعيد الوقوع وإن وقع ضمن بهذه الشروط أن يأتي بثماره .

---

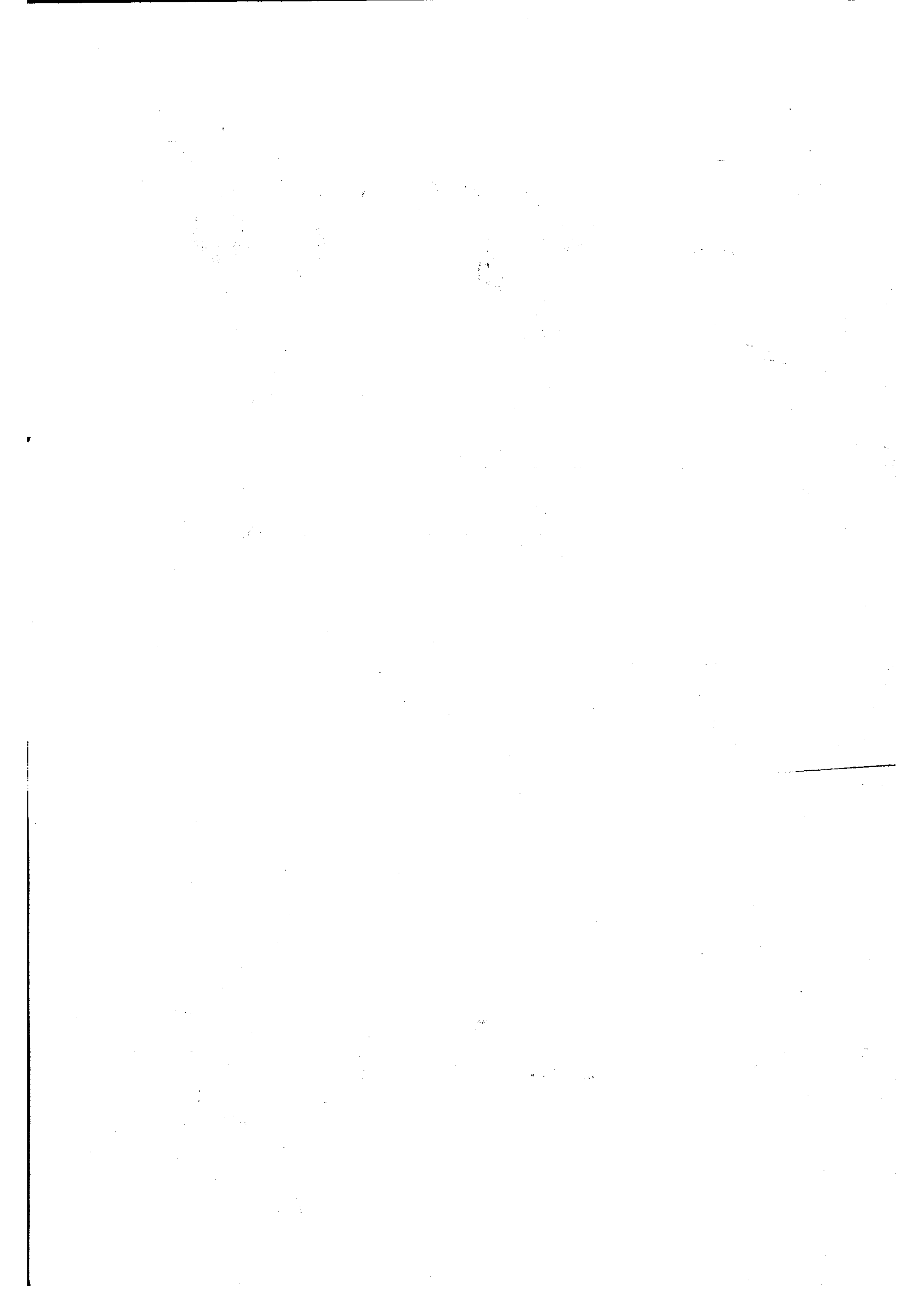
١) المرجع السابق: كتاب البر والصلة والآداب، باب الرفق، جـ ٢، ص ٤٣٣ .

الباب الثالث

فلسفة التربية كنشاط

عقلي منظم

(النظريات التربوية)



الباب الثالث
فلسفة التربية كنشاط عقلي منظم
(النظريات التربوية)

وفقا للطريقة الثانية المشار إليها لاشتقاق فلسفة التربية عن طريق البدء بقضايا تربوية تصبح فلسفة التربية نشاط عقلي منظم يستخدم الفلسفة أو التفكير المجرد الشامل والمتعمق طريقا للوصول إلى تنظيم العمل التربوي وتحديد أهدافه ومناشطه وقيمه. وهو ما تشير إليه أغلب المراجع باسم النظريات التربوية على أساس أنه يأتي أساسا من وجهات نظرية تربوية لتربويين، وأنه يبدأ بقضايا محددة في الممارسة التربوية، وإن كان هؤلاء التربويون يستندون في النهاية إلى موقف فلسفي ورؤية فلسفية . والمؤلف هنا يتبنى التفرقة التي وصفها وأسس لها اورنستين AllanC . Ornstein وليفين Daniel U . Levine وهي أن الفلسفات دائما ذات مدى واسع ونظامية وعالمية؛ بينما النظريات تركز على التربية ولا تقدم نظاما فلسفيا كاملا، وأن عناصر الفلسفة تتعامل مع قضايا الميتافيريقا أو المعرفة والقيم، بينما عناصر النظرية ترتبط بشكل محدد بقضايا تربوية مثل المنهج وطرق التعليم والتعلم. وبينما تستقى الاستبصارات والآراء الفلسفية من نظام عام فإنها تستقي في النظريات من سياقات مدرسية اعتمادا على رؤية فلسفية عامة (١)

1) Allan C. Ornstein, Daniel U. Levine, Opcit., P. 384 .

الفصـــل الثامن

التقدمية Progressivism

التربية التقدمية كانت جزءاً من حركة إصلاح عام في الحياة الأمريكية في نهاية القرن التاسع عشر وبدايات القــرن العشــرين. والتقدميون السياسيون مثل روبرت لافوليـــت Robert La follette وويدرو ويلسون Woodrow Wilson أرادو تعويق قوة المؤسسات المالية والصناعية والاحتكارات لجعل النظام السياسي الديمقراطي ذو فاعلية حقيقية. في أثناء ذلك كان تقدميو الرفاه الاجتماعي مثل جان آدامز Jame Addems في حركة توطيد المنزل the settlement House movement يعملون لتحسين ظروف الحياة في شــيكاغو والمناطق الحضرية الأخرى [١] .

ورغم أن النظرية التقدمية كانت غالبا مصـــاحبة لتجريبيـــة جون ديوي John Dewey Experimentalism فإن حركة التربية التقدمية نسجت عددا من المستويات المتنوعة معاً . وبينمـــا ســـعى بعض التقدميين لتغيير المنهج والتعليم لصالح الإصلاح الاجتمـــاعي فإن بعض التقدميين الآخرين وخاصة الإداريين ركزوا على جعـــل المدارس أكثر كفاءة وجدوى اقتصادية. وسعى إواريو التقدمية لبناء

1) All Ibid P. 400, 401 .

مدارس أكبر يمكنها أن تستوعب فصولا أكبر وتخلق تنوعاً أكثر في المنهج [١].

وقد ثار التقدميون على النظم التربوية القديمة بما فيها من أنظمة قاسية ودراسة سلبية وتدريب مجرد من الهدف [٢] ولذلك لاقت التربية التقدمية قوة دفع من الثورة على المدارس التقليدية . وقد عارض التربويون من أمثال ج ستانلي هول G. Stanley Hall وفرانسيس باركر Francis Parker ووليام هـ . كلباتريك William H . Kilpatric الروتين غير المقبول وطريقة التذكر والفصول التسلطية في إدارتها . والمعلمون معارضو التقليدية والسلطوية ابتكروا نماذج للتدريس تؤكد على اهتمامات واحتياجات الطلاب. وكانت فصولهم مرنة مبهجة مفتوحة النهاية . وكانت مارتيا جونسون Marrietta Johnson مؤسسة مدرسة التربية العضوية School of organic Education قد وضعت المبادئ التربوية للتقدمية على النحو التالي : نحن نعتقد أن البرنامج التربوي يجب أن يهدف إلى الوفاء بحاجات الطفل النامي . ونحن نعتقد في الطفولة لذاتها وليس كإعداد لحياة البالغين . ولذلك فإن البرنامج المدرسي يجب أن يجيب عن تلك الأسئلة : ما الذي يحتاجه الطفل في سن معينة لبناء جسم سليم وللمحافظة على التكامل العقلي ولكي يظل مخلصا وغير أناني النزعة ؟ فإجابات تلك الأسئلة سوف تؤسس

1) I bid, P. 401 .

٢) محمد منير مرسي، أصول التربية الثقافية والفلسفية، مرجع سابق، ص ٢٤٦ .

منهج المدرسة، وكلما زاد فهمنا لطبيعة حاجات الطفولة فإن المنهج سوف يتغير [(١)]

وفي نموذج آخر خلط كارلتون واشبورن Carleton Washburne التمركز حول الطفل بالتقدمية الإدارية فقد كتب : كل طفل له الحق في الحياة بشكل طبيعي وفي السعادة كطفل وبشكل كامل، فالطفولة ذاتها جزء جميل من الحياة، والأطفال يجب أن يعطوا فرصاً للحياة بحرية كاملة . ونحن نحاول جعل المدارس أماكن جذابة وسعيدة بالنسبة للأطفال، فنحن نريد للأطفال أن يحبوا الذهاب إلى المدرسة [(٢)]

ومع بداية الكساد ألقت التقدمية بثقلها في مساندة حركة التغير الاجتماعي، وضحت بتركيزها السابق على النحو الفردي، واعتنقت مثلا عليا من قبيل التعاون والمشاركة والتوافق. وفي تلك الفترة انضم إليها جون ل . تشايلدز، وجورج كونتر وبويد هـ . بود [(٣)]

مبادئ التقدمية

جمعية التربية the Progressive Education Association منظمة تضم عدداً من التقدميين المختلفين فهم لا يمثلون فلسفة تربوية شاملة ، لأن المربين التقدميين غالبا لا يتفقون

---

1) AllanC. Ornstein and Daniel U . levine, Op. cit P. 401, 402 .
2) I bid, P. 402 .
٣) جورج ف. نيللر . مرجع سابق، ص ٥٤ .

حول كل من النظرية والممارسة، ورغم ذلك فهم يتحدون بصفة عامة في استنكار تلك الممارسات التربوية التقليدية التالية :

١ ـ المعلمون المتسلطون .

٢ ـ التعليم القائم على الكتب .

٣ ـ التذكر السلبي للمعلومات .

٤ ـ انعزال المدرسة عن الواقع الاجتماعي .

٥ ـ استخدام الإكراه البدني والنفسي في إدارة الفصول [١]

ويتفق التقدميون بصفة عامة حول القضايا التالية :

١ ـ الطفل يجب أن يكون حراً لكي ينمو بشكل طبيعي .

٢ ـ يجب أن يكون هناك تعاون وثيق بين المدرسة والمنزل

٣ ـ المدرسة التقدمية يجب أن تكون مختبراً لتجريب الأفكار الإصلاحية في التربية [٢]

٤ ـ الاهتمام المستثار بواسطة الخبرة المباشرة هو أفضل المثيرات للتعلم، إذ ينبغي أن يكون التعلم مرتبطا باهتمامات الطفل وهم يناصرون فكرة المدرسة المتمركزة حول الطفل والتي يحدد سياق التعليم فيها الطفل الفرد، وبصفة أساسية فعندهم أن الطفل يميل بطبيعته إلى أن يتعلم كل ما يتصل باهتماماته وما يساعده على حل مشكلاته وهو في نفس الوقت وبطبيعة الحال يميل إلى رفض كل ما يشعر أنه مفروض عليه، ولذلك فهو ينبغي أن يتعلم لأنه يحتاج التعلم ويريده وليس لأن أحداً غيره يريد له أن يتعلم وينبغي أن يكون

---

1) Allan C. Ornstein, and Daniel U. Levine, Op. cit., P. 402 .
2) I bid., P. 402 .

قادرا على أدراك الصلة بين حياتـه الشخصية ومشكلاته الخاصـة وما يتعلمه [١]

٥ ـ المعلم يجب أن يكون مصدرا للتعلم وموجها لأنشطته، لأن حاجات ورغبات الأطفال تحدد ما يتعلمون فإن المعلم يجـب أن يرشد هذه الرغبات والحاجات وأن يستخدم معرفتـه وخبرتـه فـي مساعدتهم كلما وصلوا إلى طريق مسدود، فهو يعمل مع الأطفال ـ من غير أن يوجه مسار الأحداث لبلوغ الغايات المطلوبـة فهـو لا يؤثر في نموهم بحشو أذهانهم بالمعلومات ولكن بالسيطرة على البيئة التي يجري فيها التعلم والنمو، وبذلك فالنمو والتعلم هو زيادة الذكاء في تدبير أمور الحياة والتكيف الذكي مع بيئاتهم، ولذلك ينصح ديوي المعلم بقوله: "الآن راع أن تكون الشروط أو الأحوال يوميا بحيـث تتحرك أنشطتهم الخاصة حتما في هذا الاتجاه صوب ذروتها" [٢]

٦ ـ أن الفرد يستطيع أن يواجه الخبرة والتعقيد في الحيـاة بنجاح أعظم عندما يقسم تجاربه إلى مشاكل محددة، وعلى ذلك فإن التعلم يجب أن يتم بأسلوب حل المشـكلات، ولـيس عـن طريـق استيعاب المواد الموضوعية [٣] فالتقدميون يرفضون الرأي القائل بأن التعلم عبارة أساسا عن تلقي المعرفة يشحن بها المعلم تلاميذه، فهـم يرون أن المعرفة أداة لتدبير أو إدارة الخبرة والتصرف في المواقف الجديدة التي تواجهنا بها الحياة في حركتها المسـتمرة، ويجـب أن

---

١) جورج ف . نيللر ، مرجع سابق، ص ٥٥ .
٢) المرجع السابق، ص ٥٨ .
٣) محمد منير مرسي، أصول التربية الثقافية والفلسفية، مرجع سابق، ص ٢٤٨ .

تكون المعرفة ذات مغزى، وأن نكون قادرين على صنع شيء ما بها . وبذلك فالخبرة والتجريب هما أساس الطريقة التقدمية في التعلم، وهم لا يرفضون محتوى المواد الدراسية التقليدية إلا أنهم يرون أن المادة الدراسية تتغير باستمرار في إطار ما يصنعه الناس ببيئتهم.وبالتالي لا يمكن قصر التربية على جمع معلومات محصلة من المعلم وحده,أو من الكتاب، فليس المهم امتصاص المعرفة السابقة بل المهم إعادة بنائها في ضوء المكتشفات الجديدة. ولذا يجب النظر إلى حل المشكلات لا على أنه البحث عن المعرفة الوظيفية وحدها بل كصراع متصل مع مادة الدراسة وهو ليس مجرد حركة مادية بدنية في إجراء نشاط أو تجريب فقط بل هو أيضا حركة عقلية وتفكير نقدي وإعادة بناء للأفكار السابقة وإعادة الاكتشاف لمعانيها واستخداماتها (١)

٧ ــ رفض منهج المواد الدراسية المنفصلة فالمدرسة يجب أن تستخدم مجالات من المشكلات النوعية مثل الاتصالات، النقل . التجارة، وغيرها ولكن هذه نفسها لا يتم تثبيتها لفترات طويلة، وبذلك لا يمكن رسم منهج سلفا-فكما تقرر سابقا-هم يعتمدون على رغبات الطفل ويثقون في نشاطه وعمله في مجالاته المختلفة . وبذلك فالمنهج يوضع في شكل خطوط عريضة بواسطة المعلم، وبحيث يتكون من مجموعة مرتبة من الموارد التي يتوقع المعلم الاستعانة بها عندما يتجه الأطفال نحو اهتمامات معينة ومشكلات

---

(١) جورج ف. نيللر، مرجع سابق، ص ٥٦، ٥٧ .

جديدة، أما التفصيلات الفعلية للمنهج فلا بد من بنائها عـن طريـق التعاون في إطار قاعة الدرس أسبوعا بأسـبوع . وبـذلك يشـتغل الطالب بمشروعات نابعة أساسا من فضوله الطبيعي للتعلم ويكتسب من خلال تنفيذها مغزى ويتعلم بالتعاون مع الآخرين ومـع المعلـم وبإرشاده وبالتالي ستكون جميع المشروعات ذات مغزى شخصـي واجتماعي معاً [١]

٨ ـ إن التربية بوصفها عملية ذكية لإعادة بناء الخبرة تعتبر مرادفه للحياة المتحضرة، وعلى ذلك فإن تربية الشـباب يجـب أن تكون هي الحياة ذاتها وليس الإعداد للحياة [٢]

٩ ـ إن الأفراد إذا عملوا متعاونين يحصلون علـى نتـائج أكبر مما لو عمل كل منهم بمفرده، وعلى ذلك فإن المدرسة يجب أن تشجع التعاون أكثر مما تعمل على تشجيع المنافسة [٣]

فالبشر اجتماعيون بطبعهم، ويستمدون أعظم الرضا من علاقاتهم ببعضهم البعض، والتقدميون لا ينكرون أن للمنافسة قيمـة وأن الطلبـة ينبغي أن يتنافسوا فيما بينهم بشرط أن تشـجع هـذه المنافسـة النمـو الشخصي ، ورغم ذلك فهم يصرون على أن التعاون أفضل ولا ينبغـي السماح بالفردية العنيفة إلا حينما تخدم الخير العام [٤]

ورغم اتفاق التقدميين على تلك المبادئ العامة فإنهم منقسمون على أنفسهم فلا يمكنهم إجابة الأسئلة المطروحة حول طبيعة التربية

---

١) المرجع السابق، ص ٥٧، ٥٨ .
٢) محمد منير مرسي، اصول التربية الثقافية والفلسفية، مرجع سابق، ص ٢٤٨ .
٣) المرجع السابق، ص ٢٤٨ .
٤) جورج ف . نيللر، مرجع سابق، ص ٥٨ .

والمدرس والتدريس والتعلم إجابة واحدة، وكما أشير من قبل فقد أكد بعضهم على حرية الطفل، غير أن بعضهم رأي أن تكون في إطار من التأكيد على الإصلاح الاجتماعي أيضا . ورغم ذلك فإنهم جميعا يشعرون أن استعداد الطفل واهتماماته هي التـــي يجـــب أن تشـــكل المنهج والتعليم أكثر من المواد الدراسية المحددة مسبقا (١)

والمعلمون الذين يتبعون المبادئ التقدمية بمرونة في العملية التعليمية يستخدمون أنشطة تعليمية تشتمل على المشكلات والزيارات الميدانية والتعبير الفني الابتكاري وفوق كل ذلك فإنهم ينظرون إلى عملية التعليم والتعلم على إنها عملية إيجابية مثيرة ودائمة التغيـــر. وكفاعلين في عملية بناء المجتمع التربوي فإن المعلمـــين التقـــدميين يريدون أن يعمل الأطفال بشكل تعاوني في مشروعات قائمة علـــى خبراتهم المشتركة (٢)

وأخيرا : نقدم نموذجا لكيفية عمل مدرسة تقدمية، على سبيل المثال في برنامج الدراسات الاجتماعية في المدرسة المتوسطة وهو برنامج يتقصى مساهمة الأمريكان الأفارقة في الحياة الأمريكية، يتم تنظيم الطلاب في فرق بحث، يركز كل فريق على مشكلات معينـــة تساهم جميعا وجميعهم بشكل تعاوني في المشروع الكلـــي وأنشـــطة الفرق ستشتمل على :

المجموعة الأولى : تتبع أصول الأمريكـــان الأفارقـــة فـــي أفريقيا وتجارة الرقيق، ومثل هذا الاستقصاء سيشمل البحث والقراءة

1) Allan C.Ornstein, and Daniel U. Levine, Op. cit, P. 403 .
2) I bid., P 403 .

في الجغرافيا والاقتصاديات والأنثروبولوجي والتاريخ. وكل طالب في المجموعة سوف يفحص جانبا معينا من المشكلة والنتائج سيتم تجميعها للتعامل مع المشروع الكلي .

والمجموعة الثانية : قد تحدد المساهمون القادة من الأفارقة الأمريكان في ثقافة الولايات المتحدة الأمريكية، ويعدون رسومات بيوجرافية لتقديمها أمام الفصل، والمجموعة يمكنها أيضا أن تعد مستندات تشمل صور فوتوغرافية وأدلة على مساهمة كل قائد .

والمجموعة الثالثة : قد تبحث القضايا الحالية التي تواجه الأمريكان الأفارقة، ويمكن للطلاب أن يراجعوا الصحف والمجلات ويعدون كراسة تضم قصاصات الصحف والمجلات .

وبينما تعمل كل المجموعات في مشروعاتها فإن المعلم يعمل كميسر للمصادر، ويعمل مع كل مجموعة منفردة، وقد يقترح مصادر لاكتشاف طرق أخرى لإنجاز المشروع، وحل المشكلات التي تواجههم. [١]

1) I bid., D. 403, 404 .

الفصل التاسع

التجديدية الاجتماعية

الفصـــل التاســـع

التجديدية الاجتماعية

Social Reconstructionism

في الوقت الذي أكد فيه بعض المربين التقدميين على حريـــة الطفل، أراد آخرون للتربية أن تكون قوى للتغيير الاجتماعي الموجه والهادف إلى خلق مجتمع جديد . وسرعان ما تطورت هذه التجديدية الاجتماعية إلى نظرية تربوية منفصلة وقائمة بذاتها [١]، وهي تقوم على إفتراضين أساسيين الأول : أن المجتمع في حاجة إلى تجديـــد دائم أو تغيير مستمر . والثاني أن مثل هـــذا التغييـــر الاجتمـــاعي يتضمن كلا من تجديد التربية، واستخدام التربية في تجديد المجتمع. وليس من الغريب في أي عصر أن يرى المجددون في التربيـــة أداة أكثر فاعلية وكفاءة لإنجاز التغييرات بطريقـــة ذكيـــة وديمقراطيـــة وإنسانية معا . والتجديديون يعزفون في هذا الاتجـــاه علـــى وتـــر الإيجابية، حيث يرون أن العالم. ــ ونحن معه ــ نعاني مشـــكلات متوحشة تتعلق بالفقر والحرب والتدمير البيئي والتكنولوجيـــا الـــلا إنسانية، وهي مشكلات تستدعي تغييرا في نظم القيم والعقيدة الدينية، فالمثل العليا التي بدت يوما قابلة للتطبيق لم تعد كـــذلك الآن. وهـــم يرون الطريق إلى ذلك بتشجيع الأفراد على جعل حياتهم أفضل مما كانت عليه، بأن يخلقوا فيهم إيجابية تسعى للتحســـن والتقـــدم إلـــى الأفضل وذلك عن طريق التربية [٢]

---

1) I bid, P. 404 .
2) Howard Ozmon, Samuel crater, Op. cit., P. 162 .

الأصول التاريخية للتجديدية [١] :

لقد كان هناك على مدى التاريخ أفكار تجديدية بشكل أو بآخر، فأفلاطون في إعداده لدولة المستقبل ـ الجمهورية ـ كان تجديديا في رؤيته. لقد وضع خطة لدولة تصبح فيها التربية مادة بناء مجتمع جديد أفضل . ولقد آمن أفلاطون أن دولته ستكون مرغوبة بشكل أساسي. وقد اقترح انفصالا ثوريا وجذريا عن عادات الإغريق معاصريه مثل المساواة بين الجنسين والرعاية المجتمعية للطفل والحكم بواسطة الملوك الفلاسفة وفي مؤلفة " القوانين" تخيل عصرا يحرم فيه الربا والأرباح تكون محدودة ويعيش الناس أصدقاء لبعضهم البعض. ورغم فشل محاولة أفلاطون في إقامة مثل هذا المجتمع فقد كان ببساطة سابقا لعصره .

وكان الفلاسفة الرواقيون the stoic philosophers على وجه الخصوص في اهتمامهم بالدولة العالمية يطورون نموذجا من التجديدية . وقد كان الإمبراطور والفيلسوف الروماني ماركوس أوريليوس Marcus Aurelius يصر على أنه مواطن عالمي وليس رومانيا فقط. وهذا المفهوم يتصل بالتجديديين المعاصرين في محاولتهم تقليل حمى القومية الشوفونية (*)

والعديد من الفلاسفة المسحيين مثل أوغسطين Augustine الذي بشر بإصلاحات تجديدية من أجل إقامة دولة مسيحية نموذجية،

1) Ibid, P. P . 163 : 166 .

(*) وربما كانت تلك في حقيقتها دعوة استعمارية مازالت إصداؤها موجودة حتى اليوم في العولمة ومحاولات تهميش دور الدولة القومية وسعى أمريكا المحموم للسيطرة على العالم .

تلك الأنواع من الإصلاحات التي سعى إليها أوغسطين في مؤلفه مدينة الله The city of God كانت مصممة للروح الإنسانية أكثر منها للوجود المادي، ولكن كان لها جوانب طبقت على العالم المادي أيضا . وقد قرر تيودور براملد the dore Brameld الفيلسوف التجديدي المعاصر أن أوغسطين قد أثار العديد من الأسئلة الصعبة التي سعى الفلاسفة الطوباويون فيما بعد لإجابتها : مثل ما إذا كان مسار التاريخ يشجعنا على الاعتقاد بأن أهدافنا المثالية قد تتحقق في النهاية ؟ وقد اقترح توماس مور Thomas More وتوماس كامبا نيلا The mas Companella وجوهان فالنتين اندريا Johann Valentin Andreae وصموئيل جوت Samuel Gott وغيرهم من الطوبا وبين المسحيين أمورا يجب علينا القيام بها من أجل جعل الدولة متوافقة بشكل أفضل مع التفكير المسيحي .

وكتابات الاشتراكيين الطوباويين في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر مثل كونت دي سان سيمون Comte deSaintsimon وتشارلز فورير Charles fourier وفرانكوس نيول بابيوف Francois Noeel Babeuf التي حوت أفكارا تجديدية من خلال تطوير أشكال مختلفة من الاشتراكية . وقد تأثر كل من روبرت أوين Robert Owen وأدوارد بيلامي Edward Bellamy بدرجة كبيرة بالثورة الصناعية ورأيا أن استخدام التكنولوجيا ليس فقط من أجل إنتاج الثروة ولكن لتحسين حياة الإنسان ونصيبه في العالم ككل . وقد كان كارل ماركس Karl

Marx هو الذي ندد بالواقع السيئ للعمال بسبب لا إنسانية النظام الصناعي وحاول تغييره بالمناداة بنظام اشتركي عالمي، وقد أسف كارل ماركس للتفكير الفلسفي النظري المجرد وآمن مثل التجديديين بأن التربية يجب ألا تكون في برج عاجي بل يجب أن تكون وسيلة لتغيير العالم، فقد رأى أن التربية قد استخدمت للحفاظ على الحالة الراهنة المستغلة للعمال، ولكنها يمكن أن تستخدم أيضا لهدم هذه المصالح ووضع البروليتاريا في مكان السيطرة فتبدأ قوة الدولة في الذبول ليحل محلها الحكم الحقيقي للشعب .

وفي أمريكا رأى كل من هوراس مان Horace Mann وهنري برنارد Henry Barnard ووليام توري هاريس William Torey Harris وفرانسيس باركر Francis Parker وجون ديوي John Dewey في التربية أداة للإصلاح الاجتماعي. فقد قرر جون ديوي أن التربية أداة للتغيير سواء للفرد أو المجتمع، والتجديدية الحديثة هي برجماتية في طبيعتها بشكل أساسي، وتدين بدرجة كبيرة لديوي وأفكاره، وقد طور التجديديون أشياء من مثل الطريقة العلمية وحل المشكلات والطبيعية والإنسانية، ونقطة الانفصال ما بين التجديدية والبرجماتية ليست في العلاقة بالأسس العامة ولكن في تفسير كيفية استخدام البرجماتية، فرغم أن البرجماتية تدافع عن التغير المستمر والنظرة المستقبلية لمشكلات الناس والمجتمع فإنها قد أصبحت على أيدي أولئك الذين يسمون أنفسهم بالتقدميين أداة لمساعدة الناس على التكيف مع المجتمع بدلا

من تغييره، حقا أن هناك حاجة دائمة إلى التربية لكي تساعد في تكيف الناس مع القيم الاجتماعية والثقافية ولكن التجديدين لا يرون أن هذا هو الدور الأساسي للتربية فالتربية بالنسبة لهم يجب أن تكون أداة للتغير الفوري والمستمر .

ورغم كثرة ما كتب عن ثورية ديوي في السياسة والفلسفة والتربية فإنه قد نظر إليه أيضا على أنه ممن يرون التربية طريقا لصنع التقدم التطوري في مقابل التقدم الثوري الجذري نحو التغيير الاجتماعي . فلقد رأى ديوي أن التغيرات تحدث في نطاق الحياة الديمقراطية للمجتمع كما هو عن طريق التطور وليس التغيير الثوري كما يريد التجديديون وبينما يدعم البرجماتيون فكرة التعامل مع المشكلات في إطار المجتمع القائم فإن العديد من التجديدين يرون أن ذلك قد يكون مقبولا في بعض المشكلات إلا أنه غالبا يكون من الضروري الانفلات من الروابط العامة لنظام القيم القائم من أجل النظر لمشكلاتنا ثانية دون قيود تقليدية .

الفلسفة التجديدية

التجديدية ليست فلسفة بالمعنى التقليدي للفلسفة، فهي لا تسعى إلى عمل دراسات ابستمولوجية ومنطقية مفصلة ومطولة، وهي أكثر اهتماما بالعالم الاجتماعي والثقافي الأكبر الذي نعيش فيه، ومفكروها الرواد ليسوا فلاسفة بالمعنى المعروف بقدر ما هم نشطون اجتماعيا

وتربويا، وهم يركزون على الظروف الاجتماعية والثقافية وكيف يمكن جعل هذه الظروف أكثر تقبلا للمشاركة الإنسانية الكاملة [١]

التجديدية كفلسفة للتربية

الأساس المتين للتجديدية هي نظرتها التي تؤكد أن المجتمع الحديث يواجه أزمة حياة عميقة، وأن المربي يجب أن يصبح نشطا اجتماعيا، وأن المدارس يجب أن تحتل مكانا استراتيجيا في مواجهة تلك الأزمة وأن تقدم الأساس الضروري للعمل في مواجهتها، [٢] ولكن الواقع المؤسف يؤكد أن المدارس ساهمت ومازالت تساهم في تخليد مشكلات الفقر والحروب والنهم الاستهلاكي، لذلك يرى التجديديون أننا تجاهلنا أن التربية يجب أن تخلق التغير ورحنا نستخدمها أداة للحفاظ على الأشياء على ما هي عليه. ومثل هذا التوجه يقتضي من المعلمين أن ينغمسوا في أمور خارج نطاق فصولهم ومدارسهم وخارج حدود الحرفية الضيقة في عملهم، غير أن بعض النقاد يرون أن المعلمين لا يجب لهم أن يفعلوا ذلك لأن المدارس يجب أن تكون محايدة ولأن المعلمين قد يفقدون الموضوعية إذا ما فعلوا ذلك؛ إلا أن سارتر Sartre يرى أنه لا توجد مواقع محايدة وألا تفعل يعني أن تفعل بشكل سلبي، والمعلمون بسلبيتهم المتعمدة مسئولون عن السخافات المحيطة بنا بنفس الطريقة التي كان بها الألمان الطيبون مسئولون عن آثام النازية، فلا توجد مواقع محايدة، وحتى إن وجدت فإن التجديديين يرون أن أشد مناطق

1) I bid ., P . 166 .
2) I bid ., p. 175 .

جهنم حراً وسخونه ستحجز لأولئك الذين ظلوا في أوقات الأزمة محايدين [١]

ورغم أن القليلين من التجديديين هم الذين أدركوا بشكل كامل أن التغيرات الجذرية في التربية لا يمكن أن تتم دون تغيرات جذرية في المجتمع؛ فإنهم آمنوا ونادوا بفكرة المعلم النشط، وقد أشار علماء اجتماع من أمثال كريستوفر جنكز Christopher Juncks إلى أن الإصلاحات التربوية لا يمكن أن تتم بعيدا عن الإصلاحات الاجتماعية الأوسع، فالإصلاح التربوي يتبع الإصلاح الاجتماعي ومن النادر أن يكون سببا له أو سابقا له وذلك يعني أن على التربويين لكي ينغمسوا في الإصلاح التربوي بشكل فعال أن يلعبوا أدورا مزدوجة كنشطين تربويين واجتماعيين معا. ولذلك فإن المربين السلبيين بسبب عدم تدخلهم في مسار الشئون الانسانية قد ساهموا لدرجة ما في المشكلات التي نواجهها في الحاضر على اتساع العالم.

ومع أن الأفعال ليست أكثر اكتمالا من الأفكار إلا أن وضع الفكر في موضع العمل يسمح لنا كما يرى ديوي بإعادة تقييم هذا الفكر في ضوء الخبرة الإنسانية ومن خلال الأفكار الناتجة يمكن تحسين الفكر ولذلك يحب التجديديون أن يربطوا الفكر بالعمل والنظرية بالممارسة والعقل بالنشاط [٢]

---

1) I bid., P. 176, 177 .
2) I bid, P. P . 175 : 178 .

دور المدرسة

يرى التجديديون أن هناك حاجة عظيمة اليوم للنظر للمدارس بمنظور أكثر إتساعا من مجرد أداة للتكيف مع الحياة، فهي يجب أن تكون أكثر ثورية تسعى من خلال العديد من الطرق إلى تغيير المؤسسات الاجتماعية الموجودة بما في ذلك المدارس ذاتها بحيث تصبح أكثر حساسية للحاجات الإنسانية، وهذا يتطلب النظر إلى المدارس على أنها جزء من المجتمع وليست منفصلة عنه مما يتطلب وجود تربويين على استعداد لتبني مسئوليات جديدة من خلال العمل والفعل، إنها تتطلب مهنيين يمكنهم أن يفكروا في بدائل ولديهم مفاهيم عن عالم أفضل . إنها تتطلب مؤسسات تعليمية متحررة من إطار العمل الأيديولوجي التقليدي حتى يمكنها أن تسعى إلى أهداف وقيم جديدة . إنها تتطلب أفرادا ـ معلمين وطلاب ـ أخلاقيين لا يرون تعارضا بين الأفكار الجيدة والأفعال المخططة بشكل جيد ومستعدين للأداء على أسس يومية . وهذا يعني الإصرار على أن الناس يمكنهم أن يغيروا المجتمع من خلال الجهد الجمعي والفردي لأن عدم الانغماس والسلبية تعني المساعدة في تخليد القيم والنظم المبتذلة واللاإنسانية . أننا نعيش في عالم حيث التحطيم النووي يمكن أن يقع في أي لحظة، وحيث يوجد تلوث مائي وهوائي وسمعي، وحيث الانفجار السكاني يهدد العالم ككل وغيرها؛ والطرق التقليدية في التربية سوف تزيد من سوء هذه الأوضاع . لذلك فقد أطلق باولو فريري Paulo freire صرخة في رسالته تربية المقهورين بين

فيها أن التربية قد استخدمت لاستغلال الفقراء واقترح أن المعلمين النموذجيين هم الذين يكونون أصدقاء للمتعلمين، الذين يمكنهم بأساليب ذكية تمكين الطلاب من أن يصبحوا واعين بالقوى التي تستغلهم وكيف يستخدمون التربية والمعرفة كوسائل لتحسين حياتهم، وقد انتقد فريري المفهوم التقليدي البنكي في التعليم حيث لا يتعلم الطلاب شيئا سوي تذكر ما يطلب منهم تذكره وما سبق أن قدمه لهم المعلمون ويرى أنه يجب بدلا من ذلك أن ينغمس التعليم بشكل حقيقي في تقديم مشكلات الحياة اليومية للناس، فإذا أردنا تحسين الصحة فإن التعليم يجب أن يساعد المتعلمين على فهم وبناء طرق تؤمن لهم الصحة الحسنة والمحافظة عليها (١)

هدف التربية

عند التجديدين يجب أن تسعى التربية إلى تغيير العالم نحو الأفضل، والمعرفة عندهم أداة يجب أن تستخدم من أجل غرض ما، وهذا الغرض هو جعل الحياة أفضل، وجوانب المعرفة ذات الأهمية عندهم هي العلوم الاجتماعية بما في ذلك الانثروبولوجيا والاقتصاديات وعلم الاجتماع والعلوم السياسية وعلم النفس فهذه العلوم تقدم استبصارات وأدوات للتخطيط للتغير الاجتماعي، ذلك أن التربية التجديدية مخططة لأجل إيقاظ وعي الطلاب بالمشكلات الاجتماعية وجعلهم منغمسين في حلها بشكل إيجابي . والمعلمون يشجعون الطلاب على تقصي وفحص القضايا المثيرة للجدل في

1) I bid ., P.P . 178 : 181 .

العقيدة والاقتصاد والسياسة والقيم ليطوروا بدائل تحل محل ما هو قائم . لذلك فإن المدرسة كهيئة أو مؤسسة اجتماعية ليست فقط مؤسسة أكاديمية ولكنها أيضا مخزنا للفكر Think Tank يشكل فيها الطلاب فروضهم من أجل التغيير الاجتماعي . ولأن البدائل الناتجة ستكون متعددة فإن المدرسة لابد بذلك أن تثير جدلا ينبغي إلا يصل إلى الصراع وأن يحل وفقا للاتفاق القائم على الأسس الديمقراطية [١]

طريقة التدريس والمنهج

يشجع المعلمون التجديديون الطلاب في عملهم على تشخيص المشكلات الأساسية التي تواجه الإنسان على كوكب الأرض (التلوث والحروب والمجاعات والعنف والإرهاب وانتشار الأمراض الوبائية مثل الإيدز) ويجب أن يصل الطلاب إلى فحص تعرف مشكلات القيود الموضوعة بواسطة الطبقة الاقتصادية الاجتماعية وذوي المصالح والتمييز القائم سواء على الجنس أو العرق وكيف يمكن مناهضتها فبدلا من أن يكونوا محايدين في عالم المشكلات فإن التجديديين يرون الانغماس في حلها من أجل صالح الإنسان [٢]

ومعنى ذلك أن المبادئ الأساسية للعمل بالتدريس وداخل الفصل تتمثل في ضرورة أن يلعب الطالب دورا إيجابيا في تكوين الأهداف والوسائل والمناهج المستخدمة في العملية التربوية، وأن يكون الجانب الأكثر أهمية لتربية الطلاب هو تنمية قدراتهم على

---

1) Allan C. Ornrtein, Daniel u. Levine, O p. cit P . 406 .
2) I bid, P. 407 .

صنع قراراتهم وهو ما لا يمكن أن يتم إنجازه دون ممارسة تربوية ديمقراطية داخل الفصل أو حتى خارجة [١] والطلاب يمكنهم أن يتعلموا من كتب كما يمكنهم أيضا أن يتعلموا من الأنشطة مثل تسجيل الصوت والبحث الاستهلاكي ومعسكرات مناهضة التلوث [٢]

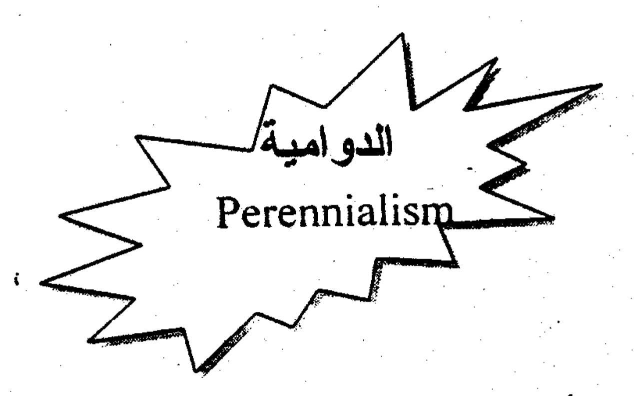
وعلى ذلك فالمنهج كما يريده التجديديون يستند أولا إلى خروج الطلاب بأكبر قدر ممكن إلى المجتمع حيث يمكنهم التعلم وكذلك تطبيق التعلم. وقد أوصى براملد Brameld بأن أكثر من نصف وقت الطلاب يجب أن ينفق خارج التنظيم التقليدي للمدرسة. والتعلم في مكان ما خارج المدرسة، وموقف الفصل التقليدي قد يكون له بعض القيمة ولكن الشيء المهم هو جعل الطلاب يستخدمون ما تعلموه وهو ما لا تسمح به الطريقة التقليدية . ويشجع التجديديون في مناهجهم الإحاطة بأحوال وثقافات ومشكلات الشعوب الأخرى ويشجعون على تعلم لغات ولهجات الشعوب الأخرى وقراءة كتبهم وجرائدهم ومجلاتهم المحلية التي تهتم بقضايا العالم الواسع، والأنشطة لديهم مصممة لتوعية الطلاب بثقافات وعادات الشعوب الأخرى، ويريد التجديديون من المعلمين أن يكونوا ذوي توجه عالمي وأنساني وأن يكونوا خبراء في جعل الطلاب ينغمسون في مشروعات من كل نوع وعندما ينغمس الطلاب في الأنشطة الاجتماعية فإن المنهج يمكن أن ينتج تعلما أفضل كثيرا مما يحدث في محاضرات الفصول . ويجب أن يشجع المعلمون الطلاب على

1) Howand Ozmon, Samuel craver, Op . cit., P. 183 .
2) I bid. P. 184 .

بناء خطط لمستقبل المجتمعات واعين بمشكلات التلـوث والطاقـة والنقل وغيرها، ويرى التجديديون أن الناس إذا كانوا ذوي اهتمامات مختلفة بالمجتمع والتعلم فإنهم سيصبحون يوما ما في أماكن محورية حيث يتم اتخاذ القرارات ويمكنهم حينئذ أن يغيروا المجتمع [١]

(1) Ibid cit. PP 183 : 186 .

الفصــل العاشــر



الدوامية (أو التواترية في بعض المراجع العربية) نظريـــة تربوية ترتكز على مبادئ الواقعية؛ وفيها بعض المثالية . وهي تقدم وجهة نظر محافظة وتقليدية في الطبيعة الإنسانية . وهي تؤكـــد أن الحقيقة كلية، والتربية تتضمن البحث عن الحقيقة وفهمها، والحقيقـــة توجد في الأعمال العظيمة للحضارة ، والتربية تجربة حـــرة معتمدة علـــى الذكاء [١] وعند الدوامية الإنسان كائن عاقل ما يميـــزه هـــو العقل، وبالتالي فإن المدرسة مصممة لتنمية الذكاء الإنساني، ويجب أن يقتصر اهتمامها على هذا الجانب، وألا تشوش مهمتها بتوسيعها وجعلها مؤسسة مسئولة عن الإعـــداد المهنـــي أو النمـــو العـــاطفي والنفسي فهذه أشياء حتى وإن كانت مهمة فلها مؤسساتها التي ينبغي أن تقوم عليها، وهي عندهم بلا شك ليست المدرسة فاستمرار إضافة أغراض جديدة للمدرسة يضعف غرضها ووظيفتها الأساسية [٢]

1) I bid, P. 353 .
2) I bid, P. 459, 460 .

وقد بدأ أحياء الدوامية في أمريكا في بداية الثمانينات، وأهم ممثليها هتشنز Hutchins وموورتيمر ج أدلر Mortimer J . Adler ، والمبادئ الأساسية للدوامية يمكن أن تخطط في عدة مقولات : [١]

١ ــ الطبيعة الإنسانية هي هى في كل مكان وزمان، ولذلك فالتربية يجب أن تكون هي هي لأي فرد، فالغرض الأساسي للتربية هو تحسين الإنسان كإنسان، وهو غرض لا يتغير بتغير الزمان أو الأشخاص .

٢ ــ الصفة المميزة للإنسان هي عقله، فالإنسان مخلوق عاقل يجب أن يحيا بالعقل، وأن يتحكم في ثورات غرائزه، وضبط النفس باستخدام العقل لا يقل أهمية عن حرية التعبير .

٣ ــ التربية ليست هي الحياة، ولكنها إعداد للحياة، فالمدرسة لا تستطيع أن تكون هي الحياة الحقيقية، ولا يجب أن تكون . إنها تظل بالنسبة للطفل ترتيبا مصطنعا لإطلاع الطفل على التراث العقلي وميراث البشرية الثقافي .

٤ ــ يجب أن يتعلم الطفل عددا معينا من الموضوعات التي تساعده على التعرف على الصفات الدائمة للعالم .

٥ ــ الأعمال العظيمة أو الكتب العظيمة هي أساس المنهج .

وفي ضوء هذه المقولات يمكن القول بأن طبيعة التربية الحقيقية عند الدواميين أنها تنمية القوى العقلية، وهي عملية غير

---

١) جورج ف نيللر، ترجمة محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ـ ص ١٥٦ : ١٦١ .

غرضيه، ولا تسعى إلى نفع عملي [١] وتنمية العقل تــتم باكتســاب المعرفة، ويتم اكتساب المعرفة من خلال محتــوى المــنهج، فوفقــا لهتشنز فإن مبادئ التعلم تنبع من الطبيعــة العاقلــة للكــائن الحــي الإنساني، والتعلم الأصيل يجب أن يتم بتعــرف وفحــص وتأمــل القضايا العقلية التي تؤدي إلى التنمية العامة للعقل، والتعلــيم مــن منظوره يحدث عندما يتحدى المعلمون الطــلاب لكــي يفكــروا أو يتساءلوا أو يشكوا، وعندما يقدم المعلمون الأفكار العظيمــة التــي طورت في تاريخ الحضارات العظيمة ليس لذاتها ولكــن كوســيلة لأفكار مستقبلية جديدة ولذلك فإنه ينصح بأن تقوم التربية على :

١ ــ تقوم التربية على دوام الجنس البشري والسعي المستمر للحقيقة، حيث أن الحقيقة هي هي دائما في كــل مكــان وزمــان، فالحقيقة كلية لازمان لها، والتربية يجب أن تكون كــذلك كليــة لا لزمان لها .

٢ ــ الغرض الحقيقي للتربية هو تشــجيع الطــلاب علــى التفكير الجيد في الأفكار الهامة، والتفكير الصحيح الناقد هو الطريق الصواب التي يجب أن يستغلها المربون .

٣ ــ التربية يجب أن تكون أيضا أفكارية، فالوظيفة الإنسانية للتربية هي تنمية الذكاء الإنساني [٢]

وعندهم أن المنهج "يجب أن يبني على الأساس المنطقــي لا السيكولوجي كما تدعى التقدمية، وأن يقدم للتلميــذ نموا معرفيــا

1) Allan C. Ornstein, Daniel U. Levine, Op. cit., P. 460 .
2) Ibid , P. 124 .

منطقيا [١] ولا دخل للتلميذ في تحديد محتوى المنهج والمعرفة التي يقدمها إذ " ليس ثمة فائدة في تشجيع العقول غير الناضجة على إهدار الوقت في محاولة البحث لأنفسهم عن ذلك النوع من المعرفة الذي يمكن أن يتعلموه في بضع دقائق" [٢] والمنهج المدرسي يجب أن يؤكد المباحث الدائمة للحياة الإنسانية، ويجب أن يحوى مواد عقلية لتنمية المنطقية أو المعقولية أو التفكير السليم rationality . ودراسة مبادئ الأخلاق والجمال والعقيدة لنشر السلوك الأخلاقي [٣] ويفضل الدواميون منهج المواد الدراسية ، ويشتمل على التاريخ واللغة والرياضيات والمنطق والأدب والإنسانيات والعلم [٤] ورغم ذلك فإن جماعة بياديا Piadeia لا ترى المواد الدراسية غاية في ذاتها ولكنها سياق لتنمية المهارات العقلية، ومن بين ما يسمى تنمية مهارات عقلية تنمية القراءة والكتابة والتحدث أو الخطابة والاستماع والحساب والملاحظة والقياس والتقدير وحل المشكلات، والمواد الأساسية والمهارات العقلية تؤدي إلى مستوى عال من التعلم والتأمل والانتباه، ومن خلال الحوار السقراطي يمكن للطلاب أن يتم تحدى قدراتهم لتوسيغ فهمهم للأفكار والقيم [٥]

والتمكن من مثل هذا المنهج غاية يجب أن يسعى إليها الجميع لا فرق بين تلميذ وآخر، والفروق بين التلاميذ عندهم تعالج

---

١) محمد منير مرسي. فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص ٢٩٥ .

٢) ــــــــــــ. أصول التربية الثقافية والفلسفية، مرجع سابق، ص ٢٦٥ .

3) Allan C. Ornstein, Daniel U. Levine, Op. cit., P. 391.

4) I bid ., P. 460 .

5) Ibid., P . 393 .

بـــ " تخصيص المزيد من الوقت والجهد لمساعدة الأطفـــال الأبطـــأ فهما ليحصلوا على نفس المعرفة التي يحصل عليها أقرانهم الأسرع فهما،" [١] وليس للدراسات المهنية مكان، وكـــذلك التربيـــة البدنيـــة والمنطق وراء ذلك إنها لا تساعد في تنمية القدرات العقلية [٢]

والمعلم في الدوامية ذو أهمية، فهو مركز العملية التعليميـــة بما له من خبرات ونضج يفوق التلاميذ، وبالتالي فقيمته مستمدة من إتقانه لمادته التي يدرسها، وواجبه أن ينظم المادة الدراســية بطريقـــة منطقية تنمي عادات التفكير الجيدة، ويجب أن يهتم بعمليات الاســـتدلال والملاحظة والتفكير الفعال والمقارنة واستخلاص النتائج [٣] وأخيرا فإن النظام وضبط النفس والتحكم في الانفعالات أشـــياء أساســـية فـــي المدرسة الدوامية يجب أن يعود الطفل عليها وليس من المقبـــول : " أن نسمح بالتساهل في المدرسة بحجة أن الطفل لا يعدو أن يعبر عن نفسيته الحقيقية، أو أن ينفث عما في داخله من كبت، ولذا يجب عليه أن يحيا بالعقل، وأن يتحكم في ثورات غرائزه وأن يتحمل مسئوليات أعماله وتصرفاته " [٤]

والخلاصة : أن المدرسة الدوامية في سنواتها الأولية ستؤكد على الأدوات الأساسية للتعلم مثل القراءة والكتابة والحساب، تلـــك التي تسهم في تثقيف الفرد واستعداده لكي يبدأ في البحث الدائم عن الحقيقة. وفي المستوى الثـــانوي يركـــب المعلـــم الـــدروس حـــول

---

١) محمد منير مرسي، أصول التربية الثقافية والفلسفية، مرجع سابق، ص ٢٦٥ .
٢) ــــــــــــ ، فلسفية التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص ٢٩٧ .
٣) مرجع سابق. ص ٢٩٢ .
٤) المرجع السابق. ص ٢٩١ .

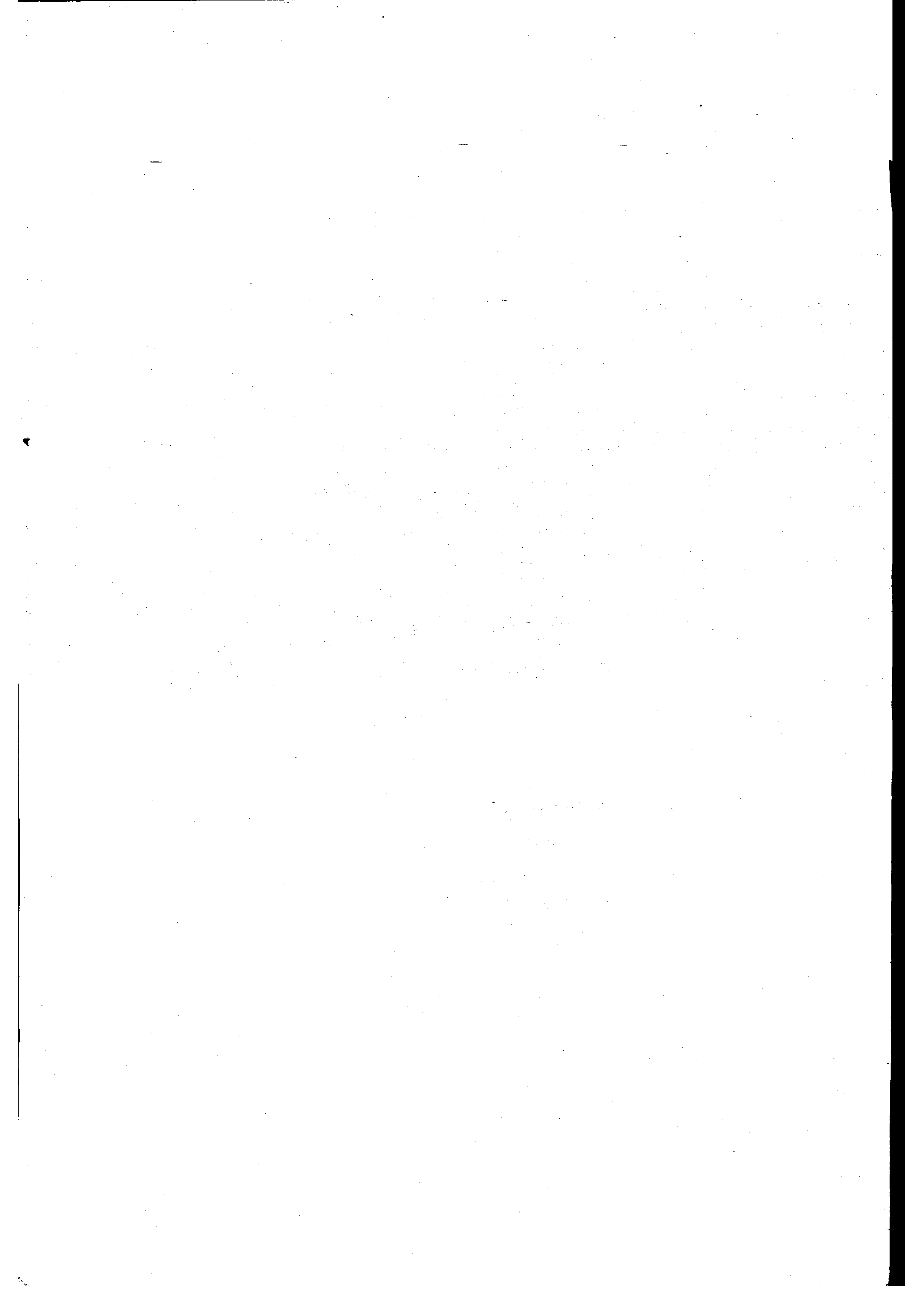
الاهتمامات الإنسانية الدائمة التي استكشفت في الأعمال الكبرى في التاريخ والأدب والفلسفة. ومثل المثاليين فإن الدواميين يؤكدون أهمية الكلاسيكيات التي أسرت اهتمام الناس على مدى التاريخ والأجيال . والفصل الدوامي سيكون جزءاً من مدرسة؛ الإدارة فيها والمدرسون والطلاب يصبون إلى المستويات الأكاديمية العالية، ويتوقع المعلمون من طلابهم أن يكونوا مشاركين حقيقيين في السعي للحقيقة لتوجيه أنفسهم وفقا لمستويات التحضر التي تجعل هذا السعي للحقيقة ممكنا وواقعا [1]

---

1) Allan C. Ornstein, Daniel U. Levine, Op. cit., P. 394 .

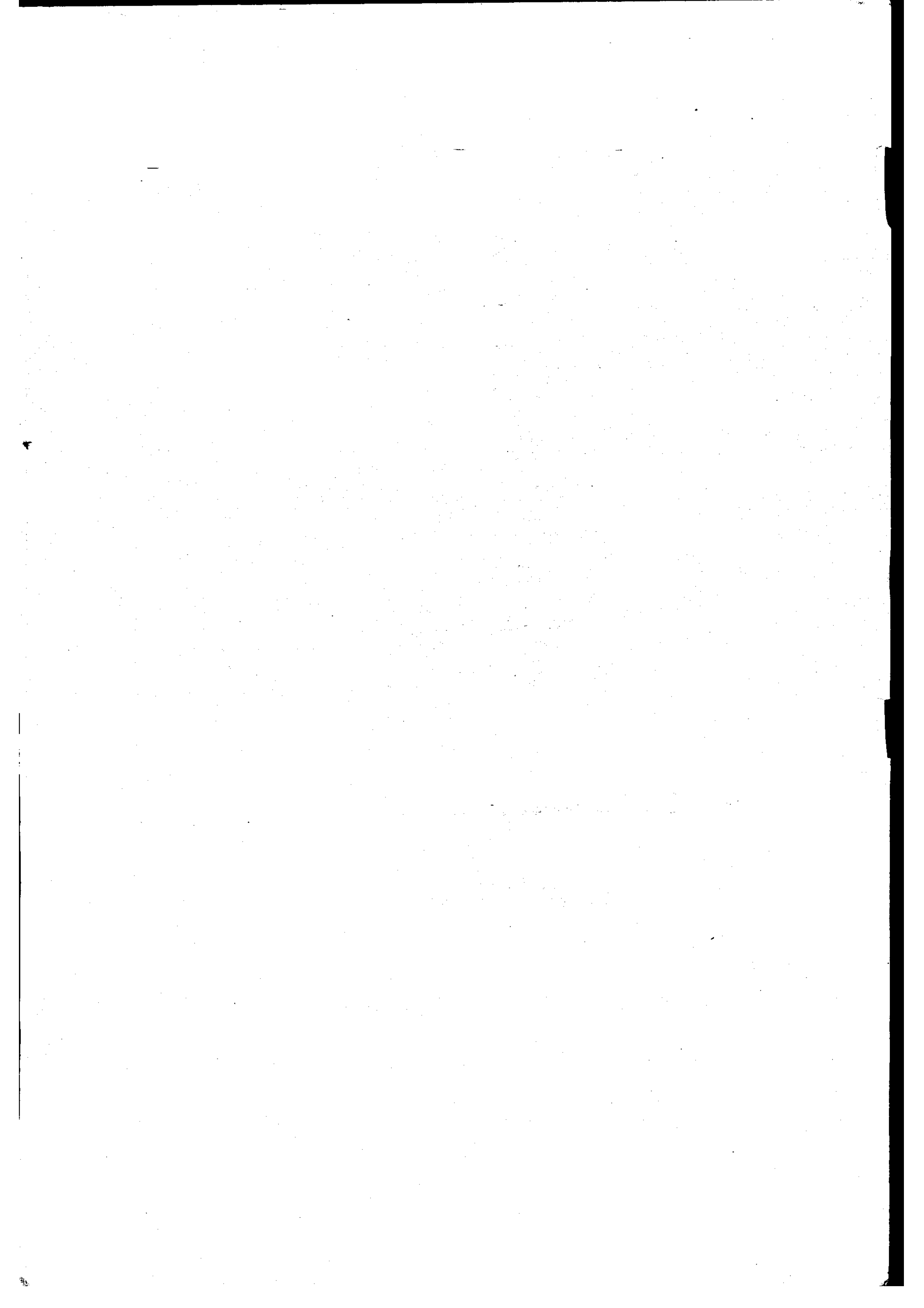
الفصل الحادي عشر

الجوهرية



الفصل الحادي عشر

الجوهرية



الابتدائية يرى الجوهريون القراءة والكتابة والحساب ومهارات البحث على إنها دراسات لا تعوض، أما في المدرسة العالية فيؤكدون على العلوم والرياضيات والتاريخ والإنجليزية واللغات الأجنبية [١]

٢ ـ يجب أن توضع المبادأة في يد المعلم أكثر من التلميذ، ودور المعلم هو التوسط ما بين عالم البالغين وعالم الطفل. والمعلم قد أعد لمهتمه فهو أكثر تأهيلا لتوجيه نمو تلاميذه من التلاميذ أنفسهم [٢] والجوهريون ليسوا أقل اهتماما من التقدميين بمقولة أن التعلم لن يكون ناجحا ما لم يقوم على أساس من قدرات واهتمامات وأغراض المتعلم، إلا أنهم يعتقدون أن تلك الاهتمامات والأغراض يجب أن تشكل بواسطة مهارة المعلم الذي يسيطر على التنظيم المنطقي للمواد الدراسية والذي يفهم عملية النمو التربوي [٣]

٣ ـ محور العملية التعليمية استيعاب المواد الدراسية التي تمكن المتعلم من فهم العالم كما هو وليس تفسيره في ضوء رغباته [٤] وهي وجهة نظر تتفق مع فلسفة الواقعية التي ترى أن الحاجات المادية للإنسان وبيئته الاجتماعية هما اللذان يحددان للإنسان كيف يعيش، ويرى الجوهري أن التعليم يجب أن يمكن الفرد من إدراك وتحديد إمكانياته ولكن هذا الإدراك يجب أن يحتل مكانة في عالم مستقل عن الفرد عالم ينبغي على الفرد أن يمتثل لقوانينه، وبالتالي فالالتحاق

---

1) Allan C. Omrstein, Damvel U. levane. Op . cit , P. 395 .
2) Gearge F. Kneller, Op. cit., P. 58 .
3) Ibid., P. 59 .
4) Ibid, P. 58 .

بالمدرسة يعني أننا سنعلم الطفل هذا العالم بقوانينة كما هو وكما هي، وليس في مقدور الطفل أن يتمثل هذه المعرفة ويمتصها بشكل عشوائي وفقا لما يعن له من رغبات بل يجب أن تقدم له من خلال المدرسة متوافقة مع منطقها الخاص في شكل مواد دراسية، وهم هنا يؤكدون أهمية الخبرة الإنسانية للجنس البشري والموروث الاجتماعي وأفضليتها على خبرة الفرد لأنها تلخص خبرات الملايين في محاولاتهم للتوافق مع العالم الخارجي وتمثل حكمه الإنسانية التي اختبرت عبر الزمن وبالتالي فهي أكثر مصداقية وموثوقية من خبرة الطفل غير الممحصة [١]

٤ ــ على المدرسة أن تحافظ على الطرق التقليدية للتنظيم العقلي [٢] والحق في رأيهم "أن هناك مزايا معينة للطريقة التقدمية وهي حل المشكلات، لكنها ليست إجراء يصلح للتطبيق على امتداد العملية التعليمية بأكملها، ففيها بطبيعتها الكثير من المعرفة التحريرية التي لا يمكن تقسيمها إلى مشكلات منفصلة. ومع أن التعلم بالعمل أو الصنع، قد يكون ملائما في ظروف معينة ولأطفال معينين، إلا أنه لا ينبغي تعميمه. فهل لابد حقا أن يبني الطفل فعلا كوخا مستديرا كي يتعلم كيف يسكن الهندي الأحمر، لاشك أن ذلك سيساعده على فهم أسلوب حياة الهندي الأحمر، ولكن مثل هذه الخبرة ينبغي أن تساعد مسار التعلم أو عمليته، أكثر مما هي قوام هذه العملية .

---

1) I bid , P. 59, 60 .

٢) جورج ف . نيللر، مرجع سابق، ص-ص ١٦٥، ١٦٩ .

ويجب تعليم الطفل المفهومات الأساسية، حتى وإن كان لابد من تكييف هذه المفهومات وفقا لمستواه الخاص سيكولوجيا وفكريا" [١]

وقد انتشر الأخذ بهذا الأسلوب في المدارس نتيجة تأييد الآباء الذين ضاقوا ذرعا بالتساهل الشديد في تعليم أبنائهم، وعدم الرضا عن مستوى تعليمهم، ففي استطلاعات للرأي أتضح أن الآباء يفضلون تعليم أبنائهم في مدارس تهتم بالضبط والربط وتعليم الأساسيات والالتزام بنظام وقواعد للمعلمين والمتعلمين . ويوجد في أمريكا حاليا حوالي ٥٠٠٠ مدرسة أو أكثر من هذا النوع، وهي في تزايد، وقد أنشأ هذه المدارس آباء ومواطنون محليون كرد فعل مضاد لانخفاض مستوى التلاميذ في المدارس التقدمية بما فيها من لين وضعف وتسامح [٢]

والمدارس التي تركز على الأساسيات تهتم بالنظام والتأديب بما في ذلك في العقاب البدني والتنافس والاختبارات المقننة وتقسيم التلاميذ في مجموعات والواجبات المنزلية والالتزام بقواعد الزي المدرسي . وتولي هذه المدارس اهتماما بالمستويات الأخلاقية. واحترام الكبار والذوق والأدب في المعاملة والتربية الوطنية وتعلم التفكير المنطقي والتاريخ القومي والتراث، كما أنها تكافئ الطالب المتميز [٣]

١) جورج ف نيللر، ترجمة : نظمى لوقا ، مرجع سابق، ص ٦٦ .
٢) محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٩، ص ١١١
٣) المرجع السابق، ص ١١١، ١١٢ .

الفرق بين الجوهرية والدوامية

١ ــ الجوهرية تدافع عن تعليم أقل عقلية، وهي بشكل عام غير مهتمة بدرجة كبيرة بحقائق مطلقة كاهتمامها بتكيف الفرد لبيئته المادية والاجتماعية [١] فالمادة الدراسية عندهم ليست هي الحقائق المطلقة المحفوظة في بطون الكتب الكبرى، وهي كتب لا ينبغي استخدامها لذاتها، بل يجب أن توضع لترتبط بالواقع وتساعد الطفل على التكيف مع عالمة [٢]

٢ ــ اهتمامها بالامتحانات وملاحظة الفروق بين التلاميذ وتوجيههم على أساس من نتائج الامتحانات المعبرة عن هذه الفروق.

٣ ــ استعداد الجوهريين لقبول بعض المساهمات الإيجابية للحركة التقدمية فيما يتعلق بالطرق التربوية [٣]

---

1) George F. Kneuer, Op. cit., P. 60 .
2) Ibid., P. 57 .
3) I bid. .P. 60 .

رقم الإيداع بدار الكتب المصرية
٢٠٠٤/١٧٨٦٩